

**ВОЗНІЮК О. В.**

**НОВА ПАРАДИГМА  
МОДЕЛЮВАННЯ ТА РОЗВИТКУ  
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
ПРОЦЕСУ**



**Житомирський державний університет імені Івана Франка**

**О. В. Вознюк**

**НОВА ПАРАДИГМА  
МОДЕЛЮВАННЯ ТА РОЗВИТКУ  
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
ПРОЦЕСУ**

*Монографія*

Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
2014

УДК 378.14.032  
ББК 74.03  
В 64

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 4 від 24 листопада 2014 року)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Васянович Г. П.**, кандидат філософських наук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України;

**Герасимчук А. А.**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені І.Франка;

**Рибалка В. В.**, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

**Смагін І. І.**, кандидат наук з державного управління, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

**Ходаківський Є. І.**, доктор економічних наук, професор, професор Житомирського національного агроекологічного університету;

**Ярмошик І. І.**, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри спеціальних історичних дисциплін та правознавства Житомирського державного університету імені І.Франка.

**О. В. Вознюк**

**В 64** Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

**ISBN 978-966-485-181-4**

У монографії на основі системного аналізу та теоретико-методологічної схеми, яка реалізує рух думки від всезагального до особливого, а від нього до одиничного, із застосуванням широкого спектру міждисциплінарних досліджень – постнекласичної наукової парадигми, універсальної парадигми розвитку та циклічності, концепції психофрактальної сутності людини та соціума, а також універсальної моделі буття, – концептуалізується нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 378.14.032  
ББК 74.03**

**ISBN 978-966-485-181-4**

© Вознюк О.В., 2014

# ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| <b>ВСТУП</b> .....   | 4   |
| <b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НОВОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ</b> .....                 | 16  |
| 1.1. Головні аспекти постнекласичної наукової парадигми .....  | 16  |
| 1.2. Концептуалізація універсальної парадигми розвитку .....   | 26  |
| 1.3. Узагальнюючі моделі універсальної парадигми розвитку .....  | 48  |
| 1.4. Розвиток історичної дійсності .....   | 56  |
| 1.5. Особлива цивілізаційна роль українського етносу у світовій історії .....  | 62  |
| 1.6. Прогностичні результати використання універсальної парадигми розвитку .....   | 71  |
| <b>РОЗДІЛ ІІ. КОСМОПЛАНЕТАРНІ МОДЕЛІ ІСТОРИЧНОГО ПРОЦЕСУ</b> .....   | 78  |
| 2.1. Феномени критичних явищ .....   | 78  |
| 2.2. Парадигма циклічності .....   | 88  |
| 2.3. Фрактальна природа реальності .....   | 113 |
| 2.4. Соціально-економічні аспекти фрактально-голограмної будови світу .....  | 129 |
| 2.5. Концепція психофрактальної сутності людини та соціума .....   | 135 |
| 2.6. Фрактально-голограмна концепція передбачення історичних подій .....   | 156 |
| <b>РОЗДІЛ ІІІ. МОДЕЛІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ</b> .....   | 166 |
| 3.1. Циклічні та лінійні моделі історико-педагогічного процесу .....   | 166 |
| 3.2. Моделі соціально-особистісної динаміки та критерії їх диференціації .....   | 170 |
| 3.3. Моделі розвитку суспільно-економічних формацій та їх педагогічний зміст .....   | 181 |
| 3.4. Моделі розвитку педагогічної дійсності .....  | 205 |
| 3.5. Криза світової цивілізації .....  | 231 |
| 3.6. Освітні проекції кризи світової цивілізації .....   | 239 |
| <b>РОЗДІЛ ІV. ПОБУДОВА УНІВЕРСАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ</b> .....   | 265 |
| 4.1. Критеріальний базис аналізу розвитку педагогічної реальності, циклічна та лінійна моделі її еволюції .....                | 265 |
| 4.2. Змістове наповнення моделей педагогічної реальності .....   | 282 |
| 4.3. Лінійна модель педагогічної реальності у контексті загальної теорії систем .....  | 302 |
| 4.4. Циклічна модель педагогічної реальності у контексті логічного квадрату .....  | 322 |
| 4.5. Феномен парадигмальної множинності педагогіки .....   | 349 |
| 4.6. Загальна структура педагогічних парадигм .....  | 357 |
| <b>РОЗДІЛ V. ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ФОРМАЦІЙ</b> .....   | 371 |
| 5.1. Цивілізаційний аспект розвитку людини .....   | 371 |
| 5.2. Особливості визначення хронологічних меж розвитку педагогіки .....  | 382 |
| 5.3. Розвиток педагогіки у сфері феодальної суспільно-економічної формації .....   | 388 |
| 5.4. Розвиток педагогіки у сфері капіталістичної суспільно-економічної формації .....  | 394 |
| 5.5. Розвиток педагогіки у сфері соціалістичної суспільно-економічної формації .....   | 404 |
| 5.6. Педагогіка комуністичної суспільно-економічної формації .....   | 417 |
| <b>РОЗДІЛ VI. ОБРИС ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНЬОГО</b> .....   | 427 |
| 6.1. Вектори розвитку людини майбутнього. ....   | 429 |
| 6.2. Розвиток особистості в контексті педагогіки майбутнього .....   | 431 |
| 6.3. Розвиток ціннісно-цільового начала людини .....   | 434 |
| 6.4. Освітній аспект педагогіки майбутнього .....  | 442 |
| 6.5. Дидактичний аспект педагогіки майбутнього .....   | 455 |
| 6.6. Значущість творчого мислення .....  | 468 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....  | 474 |
| <b>ДОДАТОК А.</b> Геокліматичні чинники існування етносів та концепція квантової економіки .....                               | 481 |
| <b>ДОДАТОК Б.</b> Фрактально-гексаграмні структури психолого-педагогічної реальності .....                                     | 488 |
| <b>ДОДАТОК С.</b> Тенденції розвитку вітчизняної освіти й педагогічної думки у другій половині XX – початку XXI століття ..... | 532 |



Історична наука сьогодні увійшла у якісно новий стан свого розвитку. Збагачується та змінюється теоретико-методологічне підґрунтя дослідження історії, зокрема й української (Ю. Алексєєв, В. Головка, П. Добров, С. Жук, Л. Зашкільняк, С. Кульчицький, І. Мартинюк, Г. Мишечкіна, Ю. Павленко, В. Потульніцький, О. Рєєнт, Л. Таран, Ю. Теміров, О. Удод, Н. Яковенко та ін.). Збільшується кількість публікацій з проблем теорії та методології історії (В. Косміна, С. Жук, В. Масненко, Л. Зашкільняк, Т. Герасимчук, В. Ващенко та ін.).

Визнається, що вивчення історичних феноменів сучасності слід проводити **комплексним чином на міждисциплінарній основі**, залучаючи крім суто історичної науки інші предметні галузі наукового пізнання (Г. Бондаренко, О. Борисова, Л. Бородкін, В. Бранський, С. Водотика, Л. Грінін, В. Моргун та ін.).

У світлі новітньої історіографії історична дійсність постає цілісною сутністю, котра інтегрована у сьогоднішнє а диференціація минулого і теперішнього – це достатньо умовна теоретична процедура. За таких умов дослідження історичних феноменів здійснюється із залученням сучасних **наукових підходів**<sup>1</sup>:

**1. Парадигмальний підхід** реалізує дослідження парадигматичного знання в історичній науці, розглядаючи історію та сторічні події під кутом зору тих або інших наукових парадигм та визначаючи зв'язок історизму з домінуючим типом світогляду (О. Борисова, Г. Бондаренко, В. Лутай та ін.).

**2. Ірраціонально-міфологічний підхід** розглядає історичний процес у контексті аналізу його сакральної мотивації та вивчення ірраціонального шару його історичної свідомості (О. Борисова).

**3. Цивілізаційний підхід** визначає зв'язок історизму з домінуючим типом культури (О. Борисова, Л. Грінін, В. Моргун та ін.). При цьому цивілізації можуть розглядатися, як пишуть Ю. Алексєєв, Н. Кравченко та Ю. Павленко у статті "Теоретичні засади курсу історії слов'янських народів в українській вищій школі" (1993), як "окремі надетнічні соціокультурні цінності, пов'язані з відповідними ціннісно-орієнтаційними системами, як правило, зафіксованими у відповідній конфесійній системі".

**4. Еволюційно-синергетичний підхід** виявляє різнобічні механізми історичного розвитку соціумів (Л. Бородкін, В. Бранський та ін.).

**5. Культурно-антропологічний підхід** визначає соціетальні, тобто психологічні, риси соціумів (О. Донченко, О. Толочко, Н. Яковенко та ін.). У 1992 році група київських істориків на чолі з Н. Яковенко і О. Толочком розпочали видання наукового збірника "*Mediaevalia Ucrainica: ментальність та історія ідей*", який закладав основи культурно-

---

<sup>1</sup> Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О. Борисова // Християнство і духовність. 36. Матеріали другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 165–170.; Борисова О.В. Проблеми економічного положення сучасної України / О. В. Борисова // Ракурс. – Луганск. – 1998. – 29 июля. – С. 4; Борисова О.В. Парадигмальний підхід у дослідженні проблем духовності / О. В. Борисова // Духовність українства: 36. наук. пр. – Вип. 7 / Ред. кол. Ю.М.Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 2004. – С. 26–31.; Борисова О.В. Генеза наукової парадигми історичного процесу в середні віки (V–XV ст.). Монографія / О. В. Борисова. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 456 с. ; Борисова О.В. Деякі аспекти етимології, антології і генези методології історичного пізнання / О. В. Борисова // Історичні записки : Збірник наукових праць. Вип. 19. Ч.1. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2008. – С. 22–29.; Борисова О.В. Методологія історичного пізнання: генеза головних наукових підходів / О. В. Борисова // Історія науки і техніки: Матеріали методологічного семінару. – Луганськ: СНУ ім. В.Даля. – 2008. – С. 11–17.; Бородкін Л. И. Синергетика и история: моделирование исторических процессов / Л. И. Бородкин // История и Математика: анализ и моделирование социально-исторических процессов / Ред. С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. – М.: КомКнига, 2007. – С. 8–48.; Бранський В.П. Соціальна синергетика і теорія націй. Основи етнологічної акмеології / В. П. Бранський. – СПб.: СПбАА, 2000. – 107 с.; Зашкільняк Л. О. Методологія історії від давнини до сучасності / Л. О. Зашкільняк. – Львів: Місіонер, 1999. – 224 с.; Українська історіографія на зламі XX і XXI століть: здобутки і проблеми / Колективна монографія за редакцією Леоніда Зашкільняка. – Львів: Львівський національний університет імені І. Франка, 2004. – 406 с.; Сахаров А.М. Методологія історії і історіографія. – М.: Изд-во Московського університета, 1981. – 216 с.; Мишечкіна Г.В. Навчальна література з вітчизняної історії: нові підходи, методологічні новації, характерні риси та особливості (90-ті рр. XX – поч. XXI ст.) // Схід. – 2008. – № 3 (87). – С. 108–111; Кульчицький С.В. Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 21–24; Алексєєв Ю.М. До питання про методологію сучасних історичних досліджень // Всеукраїнська науково-методична конференція «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи». – К.: ВЦ «Київський університет», 2000. – С. 328–334; Яковенко Н.М. До питання про методологію вивчення історії України // генеза. – 1996. – № 1 (4). – С. 118–121.

антропологічного підходу, відповідно до якого вивчення історії має враховувати мотиви поведінки людей на рівні особистості, мікрогрупи, соціальної верстви, стану, що дозволяє відтворювати формування складного ланцюга свідомісних явищ – від уявлень до ідей, а від них – до стереотипів. Відтак, "психіка будь-якого суб'єкта (людина, група, соціум) має елементом своєї структури трансперсональні конструкти, які є глибинними мотиваційними орієнтаціями цього суб'єкта"<sup>2</sup>.

**6. Модерністський підхід** виявляє відмову деяких дослідників від описовості та ідеологічної залежності від "національної ідеї", що спрямовує розгляд історичного минулого України з модерністських позицій, аналізуючи у взаємозалежності політичні, економічні, культурні процеси, що відбувалися у суспільстві (цей підхід розвивють деякі вчені Інституту історії України НАН України, Дніпропетровського і Львівського університетів, Національного університету "Києво-Могилянська академія" та ін.).

**7. Соціокультурний підхід** (у напрямі якого працював український філософ і культуролог Ю. Павленко), відповідно до якого розуміння соціокультурного розвитку людства передбачає необхідність виходити принаймні з трьох методологічних засад: з ідей стадійності, полілінійності та цивілізаційної унікальності розвитку людства<sup>3</sup>.

У цьому зв'язку важливими постають праці дослідників щодо **аналізу історико-педагогічного процесу**<sup>4</sup>, що постає достатньо розробленим напрямом сучасної педагогічної історіографії.

Вивчення історичних праць, зокрема й у галузі педагогіки, аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли *кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів*. Відтак, актуалізується новий діалектичний виток історичного розвитку українського соціуму, коли країна повертається до своїх сакральних ідеологічних "глибин", але на новому історичному рівні розвитку.

Цей висновок узгоджується із загальними циклічними закономірностями розвитку як діалектичної та системної сутності. При цьому, вивчення розвитку як такого постає важливим методологічним знаряддям з'ясування проблемних аспектів історичного минулого і сьогодення, коли узагальнений аналіз системно-синергетичного принципу розвитку постає методологічним підґрунтям аналізу будь-яких онтологічних та гносеологічних сутностей<sup>5</sup>, на основі чого можна говорити про **теорію глобального еволюціонізму**<sup>6</sup> та концептуалізувати **універсальну парадигму розвитку**. Вона виявляє узагальнену модель еволюції, яка полягає у процесі порушення симетричного стану цілісності предметів та явищ у їх розвитку і, врешті-решт, поновлення цієї цілісності на вищому еволюційному виткові<sup>7</sup>.

Зазначений універсальний принцип розвитку будь-якого явища знаходить вираження в синергетиці у вигляді моделі руху системи від стану ієрархізації до деієрархізації з подальшим

<sup>2</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44.

<sup>3</sup> Павленко Ю. В. Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 360 с.

<sup>4</sup> Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного процесу / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37-40.; Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: 13.00.01. – Київ, 2001. – 487 с.; Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2000. – 222 с.; Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.; Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография / С.В. Бобрышов [и др.]; Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2007. – 368 с.; Бобрышов С.В. Социально-онтологические основания и содержание парадигмальных методологических подходов в историко-педагогическом исследовании // Научная мысль Кавказа. Приложение. – 2006. – №8. – С. 360-371.; Корнетов, Г.Б. Объект и предмет истории педагогики Текст. / Г.Б.Корнетов // Историко-педагогический журнал; науч. изд. ФГБОУ ВПО "Нижегород. гос. соц. пед. акад.". – 2012. – №1. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2012 – С.34-52.; Корнетов, Г.Б. Прогностические возможности историко-педагогического знания // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ. – №4 (5)/2010. – С.75-96.

<sup>5</sup> Як пише В. Лутай, "на сучасному етапі розвитку суспільства створення дедалі більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності": Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : Зб. наук. пр. /За ред. В.П.Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 100.

<sup>6</sup> Тимонин Ю.А. Ксенологическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. /Ред. кол. Ю.М. Білодід та ін. / Ю.А. Тимонин. – Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139-142.

<sup>7</sup> Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

циклічним чергуванням зазначених станів. При цьому, цей розвиток регулюється певними атракторами як еволюційними цілями, на які орієнтується розгортання процесів розвитку систем<sup>8</sup>.

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє говорити про **парадигмальну наукову революцію**, зокрема й в історіографії та освіті. Ця революція, яка позначається на докорінній зміні відповідних парадигм пізнання та освоєння світу, є революцією епохи **інформаційного суспільства**. Вона розпочалася в рамках постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках *відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства*<sup>9</sup>.

Зазначимо, що **наукова парадигма** містить у собі засадничі передумови, методи дослідження, які введено в науковий обіг у рамках тієї або іншої науки, а також уявлення вчених про засоби розв'язання наукових проблем. Розвиток будь-якої галузі знань являє собою послідовну зміну наукових парадигм, у ході чого відбувається перегляд базових теоретичних понять.

Відтак, парадигма – наукова система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у даній галузі знань у певний історичний період<sup>10</sup>.

Парадигма (грецьк. *paradeigma* – приклад, зразок; грецьк. "*paradeigma*", "*para*", "понад", "над", "через", "біля", а "*deigma*", "прояв", "маніфестація"):

1) поняття античної і середньовічної філософії, що характеризує сферу вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ сущого;

2) у сучасній філософії науки – система теоретичних, методологічних і аксиологічних установок, прийнятих як зразок вирішення наукових задач і розділяються всіма членами наукового співтовариства.

Парадигма є також сукупністю стійких і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що передбачає єдність в тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень і інтерпретації одержуваних даних

У лінгвістичному (технічному) сенсі парадигма – система форм одного слова, що відображає видозміни слова за властивими йому граматичними категоріями; схема зміни слова за граматичними категоріями; зразок цієї схеми.

Парадигма – **"те, що зумовлює характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом"**. У найширшому сенсі, це початковий зразок, матриця, аналогія<sup>11</sup>, яка виступає не прямо, але через свої прояви, зумовлюючи їх структуру. Парадигма – це не проявлена сама по собі і непіддатлива прямій рефлексії **структуруюча реальність, яка, завжди залишаючись за кадром, встановлює базові, фундаментальні пропорції людського мислення і буття**.

Специфіка парадигми полягає в тому, що в ній гносеологічний і онтологічний моменти ще не розділені і підлягають диференціації лише у міру того, як базові інтуїції, проходячи через парадигматичні "грати", оформляються в те або інше твердження гносеологічного або онтологічного характеру.

Термін "парадигма" використовувався в платонічній і неоплатонічній філософії для опису якогось вищого, трансцендентного зразка, що зумовлює структуру і форму матеріальних речей. Платон убачав в ідеях реально існуючі прообрази речей, що володіють справжнім існуванням:

<sup>8</sup> Бородин Л. И. Синергетика и история: моделирование исторических процессов / Л. И. Бородин // История и Математика: анализ и моделирование социально-исторических процессов / Ред. С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. – М.: КомКнига, 2007. – С. 8-48.; Бранский В.П. Социальная синергетика и теория наций. Основы этнологической акмеологии / В. П. Бранский. – СПб.: СПбАА, 2000. – 107 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

<sup>9</sup> Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с. – С. 140-155.

<sup>10</sup> Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОМ ІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 421.

<sup>11</sup> "Аналогія є єдиним можливим посередником між видимим і невидимим, між кінцевим та нескінченним... Аналогія є останнім словом науки і першим віри... Гармонія полягає в рівновазі, а рівновага складається з аналогії протилежностей" – Еліфас Леві

деміург створює те, що існує, розглядаючи незмінно суще як прототип ("Тімей"). Згідно Шеллінгу і Гегелю, духовний, ідеальний прообраз визначає принципи впорядкування і раціональної організації природних тіл; це і сукупність передумов, що визначають конкретне наукове дослідження (знання) і визнаних на даному етапі

Загалом, парадигма – це не міф, але система міфів, причому здатна генерувати нові міфологічні сюжети і рекомбінації. Парадигма – це не теологія, але система теологій, які, розрізняючись за своїми конкретними твердженнями, зводяться до загальної праматриці. Парадигма – це ще не світогляд, але певна "передсвітоглядна туманність", здатна викристалізувати з себе (як в системі Лапласа) невизначено велику систему світоглядів. Парадигма – не ідеологія, але кореневе підґрунтя ідеологій, що може зближувати одні ідеології з іншими (зовні не просто різні, але протилежні), і навпаки, показати фундаментальні відмінності в ідеологіях, формально дуже схожих.

Термін "**парадигма**" у філософію науки вперше вводиться позитивістом Р. Бергманом, проте справжній пріоритет в його використанні і розповсюдженні належить Т. Куну, за яким парадигма – це не тільки теорія, але й спосіб дій у науці, модель, зразок розв'язання дослідницьких задач. Іншими словами, парадигма — певний спосіб бачення науковим товариством відповідного аспекту реальності, яке необхідно дослідити, допустимих наукових проблем і методів їх вирішення.

Такий підхід дозволив Т. Куну виділити три етапи у розвитку будь-якої наукової дисципліни: *препарадигмальний* (який передуює встановленню парадигми), *панування парадигми* ("нормальна наука"), *кризиса у науковій революції*, що полягає у зміні парадигми, переходу від однієї парадигми до іншої.

Т. Кун у книзі "*Структура наукових революцій*" (1962 р.) говорить про можливість виокремлення двох основних аспектів парадигми: епістемологічного і соціального. В *епістемологічному* плані парадигма є сукупністю фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, які виступають як зразок наукової діяльності. У *соціальному* плані парадигма характеризується тим, що вона визначає цілісність і межі наукового співтовариства, яке керується цією парадигмою.

Існування парадигми, на думку Т. Куна, пов'язане з періодами нормальної науки, в рамках яких вони виконують проєктивно-програмуючу і селективно-заборонну функції. Зміна парадигми здійснюється за допомогою наукових революцій, що пов'язані із своєрідним ґештальт-переключенням наукового співтовариства на нову систему світобачення і цінностей. Критика надмірного соціологізму і психологізму в розумінні парадигми спонукала Т. Куна конкретизувати свою позицію за допомогою введення поняття **триадної "дисциплінарної матриці"**, синонімічного епістемологічному контексту парадигми. У структуру цієї матриці входять три аспекти, що корелюють із елементами універсального пояснювального принципу: 1) символічні узагальнення, які складають формальний апарат і мову, характерну для конкретної наукової дисципліни; 2) метафізичні компоненти, які визначають найбільш фундаментальні теоретичні і методологічні принципи світобачення; 3) цінності, які задають ідеали і норми побудови та обґрунтування наукового знання.

Разом з тим, у рамках сучасної філософії науки поняття парадигми виявилось більш продуктивнішим при описі еталонних теоретико-методологічних підстав наукового пошуку<sup>12</sup>.

Парадигма як **інструмент дослідження** трактується як початкова концептуальна схема, модель постановки проблем і їхнього розв'язання, методів дослідження, провідних протягом певного історичного періоду, чи як теорія (модель, тип постановки проблеми), прийнята як зразок розв'язання дослідних завдань.

При цьому в основі парадигми покладено певну концепцію (цілісну, логічно ув'язану систему поглядів, об'єднану певною спільною ідеєю), а концептуальним ядром парадигми постають вихідні, первинні поняття, системи основних принципів і законів, а також більш-менш імовірних гіпотез<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 172–178. ; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.

<sup>13</sup> Єременко В. Сучасна парадигма економічної науки / В. Єременко // Економіка України. – 1994. – № 11. – С. 50–55.

Поняття парадигма використовується в сучасних соціально-філософських теоріях і для діагнозу стану і прогнозу перспектив розвитку науки, хоча складно однозначно говорити про застосовність парадигми як єдиної системи норм, установок, цінностей до соціально-філософських теорій.

В цілому, зміна парадигм – дещо більше, ніж чергування теорій і концепцій, що висуваються тими або іншими авторами. Зміна парадигм – це зміна відносин до об'єкту дослідження, що передбачає зміну дослідницьких методів і цілей, а іноді і зміну самого предмету дослідження<sup>14</sup>.

Відтак, Т. Кун розумів під парадигмою "визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх вирішення"<sup>15</sup>.

Ф. Капра у творі "*Павутина життя*" стверджував, що "Парадигма – це сукупність понять, цінностей, сприйнять і практик, що розділяються співтовариством, і що формує певне бачення реальності, засноване на тому, як співтовариство організовує саме себе".

Дж. Баркер зазначав, що наукові категорії та відповідні їм позначення відображають парадигмальний сенс розвитку науки: Теорія; Модель; Методологія; Принципи; Стандарти; Протокол; Режим; Допущення; Умовності; Структури; Звички; Здоровий глузд; Загальноприйнята точка зору; Образ мислення; Цінності; Система поглядів; Традиції; Звичаї; Забобони; Ідеологія; Заборони; Марновірства; Ритуали; Примушення; Згубні звички; Доктрина; Догма.

Зазначене дозволило автору побудувати ієрархічну схему парадигм, на вершині якої містяться наука і техніка. При цьому "Концепція парадигми вчить толерантності до нових ідей, до тих, хто пропонує ці ідеї, і до будь-якої людини, чий погляд на світ є відмінним від вашого"<sup>16</sup>.

Важливо, що фундаментальні ідеї парадигм допомагають досліднику сформулювати різноманітні підходи до вивчення єдиного Світу і побачити наш Світ у його відмінностях<sup>17</sup>.

Окремого розгляду вимагає *діалектика взаємодії різних парадигм*.

"Різні теоретичні системи або "парадигми"... не є несумірними, як вважає Т. Кун. Взаємодія "парадигм" іде не через створення понять-аналогів і "примиренчих" моделей, як вважає Г. Розенберг..., а через суперечності та боротьбу суперечливих теорій", що має своїм окремим моментом "зведення до купи позитивних досягнень, одержаних різними дослідниками, які виходять з різних лінгвістичних настанов і постулатів"<sup>18</sup>.

С. Гроф вважає, що нова радикальна теорія ніколи не буде доповненням або приростом до існуючих знань. *Вона змінює основні правила, вимагає рішучого перегляду або переформулювання фундаментальних припущень колишньої теорії*<sup>19</sup>.

Подібним же чином В.А. Кушнір вважає, що фундаментальність парадигми насамперед у тому, що парадигми незвідні одна до іншої, що для них не можна побудувати більш загальну парадигму або наукову теорію. Перехід в іншу парадигму докорінно змінює уявлення про педагогічний процес, світогляд, світосприймання, світовідчужання, методи роботи<sup>20</sup>.

Коментуючи ці положення, О.Г. Прикот відзначає: "якщо йдеться про радикальну теорію, що існує в рамках традиційної парадигми, і про класичні умови одномоментної зміни парадигм, то тоді це висновок можна визнати вірним. Проте, якщо ми дотримуватимемося ідеї про співіснування парадигм у межах єдиної сучасної педагогічної епохи, то змушені будемо констатувати можливу, принаймні теоретично, спадковість педагогічних теорій, що має місце в рамках поліпарадигмальних змін"<sup>21</sup>.

<sup>14</sup> Т. Х. Керімов, Е.В. Хоміч і ін. – <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/b/paradigma.html>

<sup>15</sup> Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.; Кун Т. Логика открытия или психология исследования? / Т. Кун // Философия науки. Выпуск 3. Проблемы анализа знания. – М., 1997. – С. 20-48.

<sup>16</sup> Баркер Дж. Парадигмы мышления : как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире : пер. с англ. / Джоэл Баркер. – М.: Альпина Бизнес Брукс, 2007. – 187 с. – С. 33-34, 164.

<sup>17</sup> Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.

<sup>18</sup> Розенберг Г. Тройка, семерка, туз / Г. Розенберг // Знание-сила. – 1987. – № 1. – С. 18–23.

<sup>19</sup> Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с. – С. 23.

<sup>20</sup> Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20

<sup>21</sup> Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во TVPinc., 1998. –284 с. – С. 34.



Спорідненість парадигм виявляє можливість взаємного переносу їх принципів. Так, наприклад, як пише І.В. Шувалова, сугестопедія – це нова дидактико-психологічна система навчання, яка володіє здатністю до переносу на будь-який навчальний предмет<sup>22</sup>.

Про сутнісну, глибинну спорідненість парадигм засвідчує також їх дихотомічний характер, який досліджує В.А. Кушнір, який деякі парадигми виділяє в окремі групи-низки (парадигми-опозиції), кожна з яких включає в чомусь "родинні" парадигми. Ця "родинність" може характеризуватись як "теза-антитеза", "монолог-діалог", "всередині перебування-позаперебування", "звідність-незвідність".

При цьому **принцип парадигмальних дихотомій** постає важливою теоретико-методологічною засадою аналізу парадигмального поля сучасної науки. Так, за допомогою парадигм "всередині перебування" і "поза перебування" можна показати "еволюційно-нормальний" і "революційний" розвиток професійних можливостей людини та соціуму. "Еволюційно-нормальний" розвиток характеризується накопиченням знання, умінь і навичок, їх узагальненням і синтезом на основі тих самих фундаментальних положень (аксіом), що є базисними. "Революційний" розвиток передбачає вихід із "полону" старих базисних положень і перехід у простір можливостей нових фундаментальних принципів (нову парадигму). Істотним тут є те, що нові фундаментальні принципи не є узагальненням і розвитком старих, що відображає парадигма незвідності світу, тобто неможливості його зведення до елементарних (вихідних) понять.

Певне узагальнення щодо парадигмальної сутності розвитку наукового знання робить А.В. Фурман, який пише, що "Критичний аналіз здобутого наукового матеріалу дає змогу визначити чотири основних *параметри-приписи* будь-якої парадигми, повна і заємозалежна наявність яких вказує на довершеність цього історико-культурного конструкта, а також характеризує його структуру з нормативно-критеріальних позицій. Це означає, що зафіксовані приписи є тими *ознаками*, на основі яких можна здійснити теоретичну аргументацію, скористатися ними як засобом чи мірилом оцінки й у такий спосіб обґрунтувати істинність та новизну будь-якого наукового положення"<sup>23</sup>:

**1 – цілі, настановлення і цінності, обстоювані науковим співтовариством чи науковцем-фундатором**

**4 – дисциплінарна матриця як приналежність учених до певної дисципліни і система правил їхньої професійної наукової діяльності**



**2 – коло проблем і методів їх розв'язання, у т. ч. загальноприйняті взірці-схеми вирішення наукових задач і завдань**

**3 – набори передумов як символічних узагальнень (законів і визначень окремих термінів теорії) і як метафізичних налаштувань, котрі задають спосіб існування універсума і його онтологію**

Рис. 1. Структура парадигми як взаємодоповнення основних параметрів-приписів, що відіграють роль загальних модусів-критеріїв її цілісності і довершеності

<sup>22</sup> Див.: Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 82.

<sup>23</sup> Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144. – С. 22.; Фурман Анатолій Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20-58.

Проведений аналіз дозволяє дійти певних **принципових висновків**:

1. Різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому, а розуміють ті ж самі предмети певним чином трансформованими і в багатьох деталях <sup>24</sup>.

2. При всій різноманітності підходів до аналізу педагогічних парадигм всі вони мають в основі виділення критеріїв такі як: базові цінності, мета освіти, стиль відносин між учасниками педагогічного процесу; критерії результативності освітнього процесу та ін. Відтак, відсутнім є певний універсальний критерій, що впливає із філософського принципу єдності світу.

3. Жодне з наведених вище визначень педагогічної парадигми не відповідає принципу аксіологічного детермінізму, який на думку О.О. Кравцова має покладатися в основу формування педагогічної парадигми, яка при цьому повинна вказувати на провідне значення **ціннісного самовизначення** суб'єктів освітнього процесу; відтак, педагогічна парадигма має окреслювати не тільки особливості розумової діяльності, але і характеристику способу життя і світогляду учасників педагогічного процесу <sup>25</sup>. Тому педагогічну парадигму ціннісного, людиноцентрованого спрямування можна визначити як *сукупність думок, ціннісних орієнтацій, яка визначає форму відношення до педагогічної дійсності, того відношення, на якому базується спосіб саморегуляції педагогічних систем*.

**Аналіз розвитку педагогічної дійсності та його моделювання** потребують залучення **трьох теоретико-методологічних засад (парадигм)**, що постають як конкретними інструментами, так і універсальними парадигмальними принципами дослідження та пояснення світу:

- 1) універсальної парадигми розвитку,
- 2) парадигми циклічності,
- 3) парадигми фрактально-голограмної будови світу та соціумів.

**Універсальна парадигма розвитку** виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*. Ця тріадна схема впливає з тої обставини, що будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку. Найбільш загальною формою цього коливання є хвиля, конфігурація якої у найпростішому та цілісному вигляді набуває форми синусоїди. Структурно синусоїда – це єдність двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди (рис. 2).

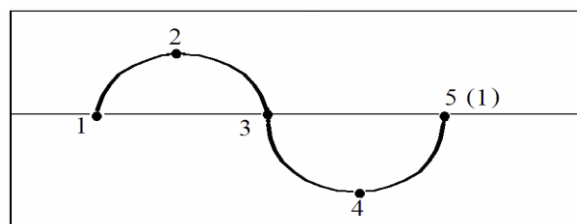


Рис. 2. Синусоїдальна модель руху

При цьому висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки “стабілізації” – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Таким чином, будь-який процес описує **три стани**: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він протікає як внутрішньо гомеостатична (структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

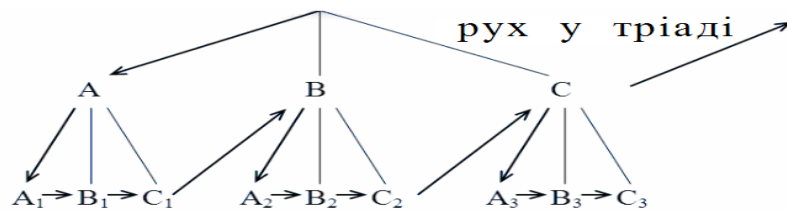
Відтак, можна говорити про три узагальнених універсальних стадії розвитку:

<sup>24</sup> Кружилина Т.В. Проблемы парадигмы в современном образовании / Т.В. Кружилина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утелебаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 24–26.

<sup>25</sup> Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

- 1) зародження і ескалація (становлення),
- 2) апогей,
- 3) деградація і вмирання.

Цю тріадність можна пояснити діалектичними побудовати Гегеля, який диференціює будь-яке поняття (і явище, яке стоїть за цим поняттям) на три моменти, кожен з яких також розбивається на трійки (і так далі, до нескінченності). Але у цій нескінченній рекурсії є одна властивість, яка дозволяє розгорнути її у послідовний ланцюг: рух від першого до третього моменту – це не тільки поглиблення в надра поняття, але водночас і вихід за його межі, його самопереборення. В теорії пізнання це правило забезпечує якісні стрибки у розвитку наших уявлень про об'єкт. В контексті гегелівської онтології воно ж дозволяє Ідеї не просто нескінченно розпорошуватися на тріади, залишаючись незмінною, але самій розвиватися у напрямку від порожнечі і простоти до змістовності, наповненості сенсом. Схематично рух в тріаді можна подати так:



Таким чином, розвиток тріади вихідного поняття від A до C і потім перехід до наступного рівня здійснюється через три підлеглі тріади, утворені моментами A, B і C, зафіксованими як самостійні поняття. Але це означає, що якимось чином третій момент першого члена тріади (C1) виявляється практично тотожним другому члену (B), а третій момент другого члена (C2) – третьому члену (C). Якщо детально простежити ці два процеси, то стане зрозумілим весь принцип руху гегелівської логіки (перехід від C до наступного поняття верхнього рівня можна не розглядати, оскільки він просто повторює один з цих переходів в рамках зовнішньої тріади).

Таким чином, розвиток виявляє "**закон трійок**", або закон розподілу випадкових величин, згідно з яким **розподіл будь-яких подій не залежить від характеру самого випадкового ряду**. Цей закон фіксує інваріантний розподіл на числовій осі: якщо взяти таблицю випадкових чисел і розглянути її уважніше, то можна побачити, що випадкові числа розташовуються аж ніяк не випадково: розбивши цифровий ряд на трійки цифр, можна помітити, що середня цифра в середньому більше двох сусідніх. Тому картина Айвазовського "*Дев'ятий вал*" виявляється фактично вірною, оскільки саме дев'ята хвиля – найвища, що пояснюється ефектом зазначеного вище цифрового ряду: дев'ять хвиль можна розбити на три трійки, з яких одна превалює над сусідніми, а в цій домінуючою постає одна з хвиль, яка виявляється більшою ніж дві сусідні<sup>26</sup>.

Подібним же чином у синергетиці (науки про самоорганізацію й розвиток систем) процес розвитку реалізується як перехід системи, що розвивається (дисипативної структури), через невірноважені біфуркаційні стани. Якщо за вихідну систему відліку прийняти стан, у якому реальність зазнає не ієрархізації, а деієрархізації, то процес самоорганізації прийме форму чергування диференціації й інтеграції систем, що розвиваються<sup>27</sup>:

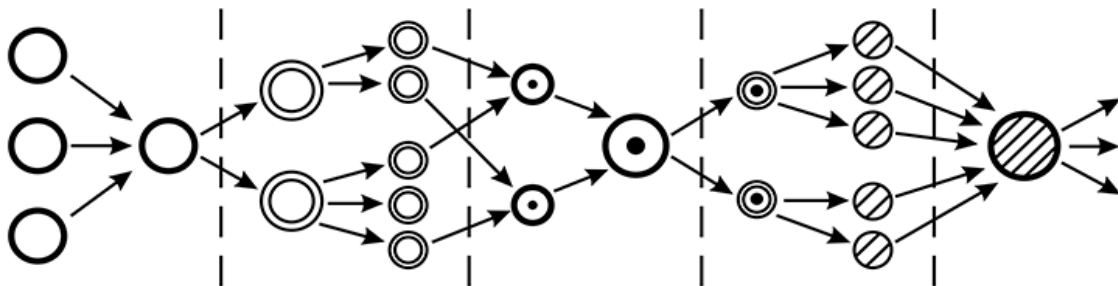


Рис. 3. Чергування процесів ієрархізації та деієрархізації

<sup>26</sup> Розенберг Г. Тройка, семерка, туз // Знание-сила. – 1987. – № 1. – С. 18–23.

<sup>27</sup> Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.; Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.112–130.

Тут виявляється взаємний перехід *упорядкованого (речовинного) та неупорядкованого (польового)* станів матеріальних об'єктів.

Як бачимо, сам універсальний характер розвитку виявляє його **циклічний** характер, який, у свою чергу, набуваючи універсального характеру, виявляє фрактально-голограмний, тобто самоподібний характер розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити **моделювання педагогічної реальності на основі певних інваріантних начал**.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

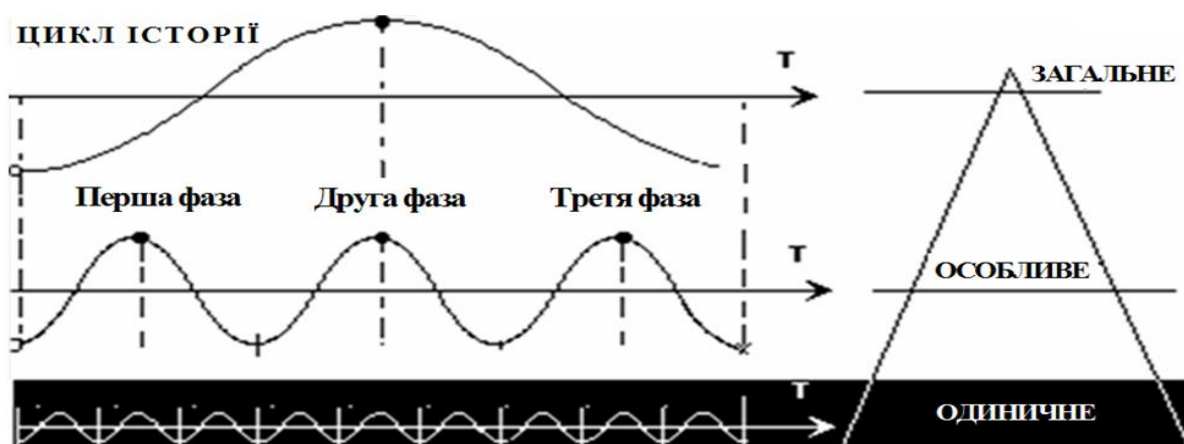


Рис. 4. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку, за М.М. Александровим

Важливо, що **фундаментальний механізм розвитку** розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим: старе за таких умов не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись мовою філософії, "знімається", коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності<sup>28</sup>.

Зазначимо, що **фрактально-голограмне моделювання педагогічної реальності** реалізується через екстраполяційну процедуру *теоретичної редуції, спрощення*, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – "це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному"<sup>29</sup>, при цьому, як зазначає У. Ешбі, "теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення... в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення"<sup>30</sup>. Як писав Я.А. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів"<sup>31</sup>. Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, "якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот"<sup>32</sup>.

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал,

<sup>28</sup> Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 471, 619.

<sup>29</sup> Черняк Ю.А. Простота сложного / Ю.А. Черняк. – М.: Знание, 1975. – 234 с. – С. 51.

<sup>30</sup> Эшби У. Несколько замечаний / У. Эшби // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 177.; Халле М. О роли простоты в лингвистических описаниях / М. Халле // Новое в лингвистике, вып. 4. – М., 1965. – С. 34–47.

<sup>31</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с.; Т. 2. – 576 с. – Т.1. – С. 483.

<sup>32</sup> Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 159.

сконструйований з понять, що мають **"нечіткі семантичні контури"**, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному, творчому** – мисленню та способу пізнання й освоєння світу.

На думку М. Борна, навіть в обмежених наукових галузях опис всієї системи в єдиній картині неможливий – існують додаткові образи, які одночасно не можуть застосовуватися в одному контексті, однак один одному все ж не суперечать і які тільки спільно вичерпують ціле<sup>33</sup>. Як зазначає Ю.С. Владимиров, природничонаукове осмислення світу є результатом зіставлення декількох світобачень, які відображають різні точки зору, зорієнтовані на використання різних комбінацій взаємно доповнюючих одна одну категорій<sup>34</sup>, тим більше, що багато великих наукових відкриттів здійснювалось на перетині наукових напрямів. При цьому комплементарність, взаємна доповнювальність теоретичних об'єктів створює нову системну цілісність з новими сенсоутворювальними векторами<sup>35</sup>. Зазначене актуалізує потребу в розробці **системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері, у тому числі в царині історіографії**.

Відтак, розвиток будь-якої теорії визначається тією метою, яку сформулював ще І. Ньютон: пояснити якомога більшу кількість фактів якомога меншою кількістю вихідних положень. Саме це й має місце в процесі еволюції теоретичних уявлень про світ<sup>36</sup>. Теорія постає відкритою системою, що дозволяє їй асимілювати нові факти і розповсюджувати їх на нові сфери реальності. Сутнісне ж ядро теорії, як засвідчує історія розвитку науки, може бути зведеним до єдиного принципу та виявляє загальний і універсальний характер. Це мало місце в механіці, коли три закони Ньютона (з яких виводились всі факти класичної механіки) були згодом зведені до одного – принципу найменшого зусилля. В геометричній оптиці закони розповсюдження, відображення і заломлення світла були редуційовані до принципу найшвидшого шляху Ферма. Кількість рівнянь Максвелла, які охоплювали всі факти електродинаміки, спочатку дорівнювала двадцяти чотирьом; Герц і Хевісайд звели їх до чотирьох, а теорія відносності – до одного. Тому ідеальна динамічна теорія має бути централізованою, коли всі часткові закономірності мають виводитися із одного центрального принципу, що реалізує принцип природовідповідності, оскільки, як вважав І. Бернуллі, природа завжди діє найпростішим чином.

Дещо подібне ми спостерігаємо в економіці, де система товарного обміну також розвивалась у напрямку централізації, коли, врешті-решт, виокремився універсальний товар – гроші. Нервова система також еволюціонувала у напрямку централізації (від дифузної до центральної).

Взагалі можна сказати, що наука як форма суспільної свідомості рухається у напрямку формулювання теоретичних узагальнень. Як пише Г.І. Наан, природа являє собою нерозривне ціле, але пізнати її ми можемо тільки через її частини, розділюючи її на окремі сутності. На шляху пізнання такі "безсумнівно різні" сутності крок за кроком поєднуються (маса з енергією, простір з часом, а ще раніше, оптичні, електричні та магнітні явища тощо). Може речовина та простір-час є різними проекціями єдиної більш фундаментальної сутності. І це – всього лише перефрази Гете: "у природи все єдино, в ній немає ні ядра, ані шкарлупи"<sup>37</sup>.

Відтак, в ідеалі наукова теорія має базуватися на всезагальній (фундаментальній) моністичній філософсько-природничій теорії, що пояснює буття в цілому. Цей висновок частково застосовується в процесі розробки будь-якої наукової теорії, оскільки вона використовує всезагальні наукові принципи – закони діалектики, філософський принцип цілісності світу, певні закономірності, у тому числі відкриті в рамках новітніх міждисциплінарних наукових напрямів, таких як синергетика, семантика та психосемантика, антропософія, акмеологія, сугестопедія, сексологія, екологія, психофізика та когнітивна психофізика, психоматематика, психоастрономія, симетрика, гомеостатика, еволюціоніка,

<sup>33</sup> Борн М. Физика в жизни моего поколения / М. Борн. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 535 с. – С. 208.

<sup>34</sup> Владимиров Ю.С. Метафизика / Ю.С. Владимиров. – М.: Изд-во "Лаборатория базовых знаний", 2009. – 568 с. – С. 6-7.

<sup>35</sup> Як писав Б. Паскаль, "нехай не говорять, що я не сказав нічого нового: новою є сама диспозиція матеріалу...".

<sup>36</sup> Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 8-12.

<sup>37</sup> Подольный Р.Г. Несколько интервью по научным вопросам / Р.Я. Подольный // Знание-сила. – 1983. – № 7. – С. 24–29.; Подольный Р.Г. Нечто по имени ничто / Р.Я. Подольный. – М.: Знание, 1983. – 192 с.



біосиметрика, хронобіологія, космопсихобіологія та ін., поява яких, за висловом Е. де Боно, засвідчує про те, що "з мірою зростання значущості ідей необхідність їх взаємовідношення з іншими галузями знання стає дедалі більш очевидним"<sup>38</sup>.

Можна говорити про спеціальну теоретичну процедуру *узагальнення реальності*, яка стосується обґрунтування наукової теорії. Так, академіки А.І. Берг і М.І. Амосов сформулювали такі особливості моделей різних поверхів узагальнення реальності<sup>39</sup>.

*По-перше*, чим вищим є поверх моделі, тим більше коло подій вона відображає і осмислює;

*по-друге*, чим вищим є поверх, тим більшу кількість можливих моделей він містить;

*по-третє*, оскільки характер поверхового перекодування є імовірнісний, втрати інформації зростають у міру підвищення поверху моделі;

*по-четверте*, з цієї ж причини за допомогою моделі вищого поверху не можна точно відтворити первинну інформацію;

*по-п'яте*, з однієї і тієї ж первинної інформації можна виділити багато систем;

*по-шосте*, системи моделей відображають суб'єктивність того, хто займається моделюванням;

*в-сьомих*, найбільша повнота відомостей про об'єкт при приблизному перекодуванні досягається за наявності моделей нижчих і вищих поверхів одночасно; тоді з'являється можливість мати і "первинну картину", і її різні сенси;

*по-восьме*, поверхова й імовірнісна переробка інформації є єдино можливим шляхом пізнання складних і надскладних систем, оскільки вона (переробка) вимагає меншого об'єму пам'яті і полегшує пошук потрібних відомостей.

Таким чином, сформульовані особливості взаємодії моделей різних поверхів реальності засвідчують про те, що чим більш фундаментальною є модель, тим більш вона є простою, а для її екстраполяції на нижчі рівні реальності потрібне *багатозначне, парадоксальне системне мислення*, яке може зіставляти єдину фундаментальну (глибинну) та численні поверхові моделі. Це виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого, ані великого". Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елемента із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всьому", "немає ні малого, ані великого".

Отже, зазначений феномен "все у всьому" з позиції теоретичної біології можна визначити як "інтегральну й іманентну якість цілого, яке суґубо специфічно характеризує предмет і в той же час є внутрішньою основою для всіх його сторін (частин)"<sup>40</sup>. Ціле можна вважати й коаліцією як способом організації елементів, що при їх поєднанні "спроможні здійснити те, чого кожен окремий елемент ніколи не зміг би досягнути"; коаліція при цьому підпорядковується правилу нелінійного нададдитивного складання і може бути співвіднесена з негативною ентропією<sup>41</sup>, з гіпотетичним "резервуаром антиентропії", який усуває термодинамічний парадокс мислення (яке володіє нададдитивними, тобто надлишковими, властивостями цілого), що у контексті термодинамічних процесів постає "енергетично безкоштовним" феноменом<sup>42</sup>.

Принцип "все у всьому", який сформулював ще Анаксагор і який ми знаходимо в біблійському очікуванні "да буде Бог увесь у всьому" (1 Кор. 15, 28), знаходить відображення у теоретичній біології: "чим більш елементарним є структурний рівень живої матерії, тим

<sup>38</sup> Боно де Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Э. де Боно. – М.: Прогресс, 1976. – 144 с. – С. 100.

<sup>39</sup> Амосов Н.М. Алгоритмы раз ума / М.М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1979. – 224 с.; Амосов Н.М. Мое мировоззрение / М.М. Амосов. – К.: Наук. думка, 1998. – 450 с.; Берг А.И. Кибернетика и обучение / А.И. Берг // Природа. – 1966. – №11. – С. 32–38.

<sup>40</sup> Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22; Эшби У. Введение в кибернетику / У. Эшби. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.

<sup>41</sup> Ферстнер Г. Био-логика / Г. Ферстнер // Проблемы бионики. – М.: Наука, 1965. – С. 4–28.

<sup>42</sup> Кобозев Н.И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления / Н.И. Кобозев. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 195 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 77-78.

протилежний рівень, що рефлексує в ньому, виявляється більш високим (атом – біосфера)»<sup>43</sup>.

Відтак, можна стверджувати, що вміння знаходити всезагальне, пов'язувати різні факти і теорії – це головна стратегія творчого наукового пошуку. Як зазначав А. Пуанкаре, *серед комбінацій, які нами добираються у процесі дослідження того чи іншого явища, найбільш плідними виявляються ті, елементи яких взяті із найбільш віддалених одна від одної галузей знань*. Д. Пойя писав, що чим більш віддалені один від одного об'єкти, які вивчаються, тим більшої поваги заслуговує дослідник, який виявив між ними зв'язок.

Ці висновки виявляють важливий аспект істини – її універсальність та простоту, яка, на думку Е. Фромма, нівелюється системами суспільного виховання: "Значний сектор нашої культури, – вважає він, – має єдину функцію: затуманювати всі основні питання особистого і суспільного життя, всі психологічні, економічні, політичні і моральні проблеми. Один з видів димової завіси є твердження, що ці проблеми є надто складними, що пересічна людина їх не зрозуміти. Насправді навпаки: більшість проблем особистого і суспільного життя дуже прості, настільки прості, що зрозуміти їх міг би практично кожен. Їх зображають – часто навмисно – настільки складними з метою показати, ніби розібратися в них може тільки "фахівець"... у своїй вузькій галузі; і це відбирає у людей сміливість і бажання думати самостійно, підриває віру в свою здатність розмірковувати про насущні проблеми. Індивід відчуває себе таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити".

Суттєво, що Е. Фромм при цьому пише про важливий чинник, який паралізує здатність людини до критичного мислення – про руйнацію *цілісного уявлення про світ*, коли життєві факти втрачають ту специфічну якість, яку вони мали, коли були б інтегровані у загальну картину світу<sup>44</sup>.

Пропонована монографія реалізує саме цілісне уявлення про світ й історичний процес та є новим кроком у розробці *філософської теорії синтезу знань*, оскільки містить матеріали, що постають міждисциплінарним дослідженням, котре характеризується надзвичайно великою щільністю теоретичної організації та великим обсягом джерельної бази, яка налічує близько 4 тисяч посилань на праці різних предметних сфер. Висновки й узагальнення монографії виражаються за допомогою близько 250 рисунків і таблиць.

Сподіваємося, що наше дослідження, яке втілює філософський принцип цілісності світу, буде цікавим для всіх, хто прагне реалізувати глибинний сенс нашого Всесвіту – парадоксального, абсурдного й одночасно гармонійного – "найкращого зі всіх можливих світів" (Лейбніц).

<sup>43</sup> Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 211.

<sup>44</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. – С. 208-209.

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

## 1.1. ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ НАУКОВОЇ ПАРАДИГМИ

Як відомо, пізнання – це головний шлях розвитку та самореалізації людини, тому форми пізнання, його інструменти та принципи завжди цікавили науковців. Всебічне вивчення зазначеної проблеми дозволяє дійти висновку про наявність *трьох магістральних способів осягнення буття людиною*, за Ю.А.Урманцевим – чуттєвого (правопівкульового), раціонального (лівопівкульового) та медитативного (що поєднує пізнавальні стратегії півкуль головного мозку людини), які відповідають як *трьом типам етичних норм* П.О.Сорокіна – ідеациональним (надчуттєвим), чуттєвим та ідеалістичним (як синтезом двох останніх<sup>45</sup>), такі і *трьом шляхам пізнання*, за Ф.Беконом, який писав про

- 1) "*шлях павука*" (здобуття істини із чистої свідомості),
- 2) "*шлях мурахи*" (вузький емпіризм, збір роз'єднаних фактів без їх концептуального узагальнення) та
- 3) "*шлях бджоли*" (синтез обох шляхів, здібностей досвіду та розсудку, чуттєвого та раціонального)<sup>46</sup>.

Три зазначені стратегії пізнання у системі логіко-філософських досліджень співвідносяться з трьома типами знань – *аналітичним (логічним), синтетичним (емпіричним) і інтуїтивним (апріорним)*, що корелюють з трьома типами логік:

1) *логікою доведення* – лінійний рух думки, який оперує індукцією (рух думки від одиничного до загального), дедукцією (рух думки від загального до одиничного) та втілюється у дискретно-цифровому типі комп'ютерів;

2) *логікою визначення* – континуальний рух думки, який користується традукцією (мислення за аналогією, коли засновки і висновок є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та втілюється у континуально-аналоговому типі комп'ютерів,

3) *парадоксально-діалектичною, творчою "нечіткою" логікою* – цілісно-тоталлогічний рух думки, який оперує *інсайтами* (інтуїціями) та втілюється у квантовому типі комп'ютерів: йдеться про обчислювальний прилад, що використовує атоми у якості процесора і пам'яті і працює на значно вищих швидкостях, ніж сучасні комп'ютери; принцип роботи квантового комп'ютера заснований на обертанні електронів або атомних ядер синхронним чином у протилежних напрямках, що можна використовувати як програмуючий принцип; унікальність квантового комп'ютера полягає в тому, що частки, які обертаються, виявляють ефект суперпозиції, тобто взаємного накладення і можливості обертання в протилежних напрямках одночасно: тут дві протилежні інформаційні позиції можуть існувати одночасно, тобто один квантовий біт може приймати два протилежних значення одночасно, що відповідає такій парадоксальній людській властивості, як дипластія (здатності поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени), що постає головним механізмом людського мислення, котре оперує двома протилежними когнітивними стратегіями – право- та лівопівкульовою.

При цьому цей процес можна пов'язати зі "створенням різних шаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням *інтегрованого знання* в суб'єктів навчання"<sup>47</sup>.

Можна констатувати *діалектичну єдність та взаємозалежність зазначених типів логік*, що ілюструється суперечністю між:

<sup>45</sup> Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

<sup>46</sup> Бэкон Ф. Новый органон / Фрэнсис Бэкон; Пер. с латин. и англ. Б. Цируле; Вступ. ст. В. Заринына. – Рига: Звайгзне, 1989. – 315 с.

<sup>47</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли". – М: УРАО, 2002. – 464 с. – С. 48-51.

1) логікою доведення (орієнтується на аналітичне знання) і логікою визначення (базується на синтетичному знанні), про що писав В.С.Біблер у книзі "Мислення як творчість"<sup>48</sup>;

2) однозначною класичною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і некласичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними й ін.) логіками;

2) процесом логічного доведення (який реалізує процес аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці).

Ця суперечність можна проілюструвати словами Л. Вітгенштейн, який стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшувати розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена<sup>49</sup>. Міркування К. Гемпеля підтверджують цю думку: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах". Е. Мах про геометричні докази писав таке: "Старанно усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через силогізм, ми не знайдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення"<sup>50</sup>.

Зазначена тріадна диференціація, яку можна продовжувати, дозволяє дійти висновку про наявність *трьох діалектичним чином взаємопов'язаних типів знання* і одночасно *стратегій їх генерації й здобування* –

1) художньо-гуманітарного (багатозначного),

3) природничо-математичного (однозначного) та

3) філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного).

Що стосується психолого-педагогічного знання, то воно постає достатньо інтегративним та реалізує всі три зазначених типи знань не тільки тому, що розвиток людини як головне завдання освітньої сфери потребує залучення всіх форм суспільної свідомості, але й тому, що вчителі-предметники навчають всім трьома типами знань. Відтак, психолого-педагогічне знання постає принципово міждисциплінарним, що потребує збагачення сучасного психолого-педагогічного знання знаннями з інших предметних галузей<sup>51</sup>.

Для з'ясування місця та ролі сучасного гуманітарного знання у системі суспільної свідомості слід залучити *універсальний теоретико-методологічний принцип*, що базується на *універсальній синергетичній парадигмі розвитку*, яку ми розробляємо. Зазначена парадигма також виявляє тріадний характер, оскільки у її розумінні будь-який розвиток реалізується як 1) *лінійна*, 2) *циклічна* та 3) *симультанно-креаціоністська* сутності.

*Лінійно-циклічна модель розвитку реалізується* у відомих діалектичних схемах: Теза → антитеза → синтез; тотожність → відмінність (протилежність) → нова тотожність; єдине → множинне → ціле; симетрія → асиметрія → їх синтез.

Зазначена модель реалізує принцип порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку. Зазначений принцип – одне з відкриттів філософської й наукової думки, що виявляє третю – *симультанно-креаціоністську схему розвитку*, яка полягає у одномоментному акті творення реальності з *Ніщо*.

Проведений аналіз дозволяє виявити *ДІАЛЕКТИЧНИЙ РУХ ТИПІВ ЗНАННЯ І СТРАТЕГІЙ ЇХ ГЕНЕРАЦІЇ* – від художньо-гуманітарного (багатозначного) до природничо-математичного (однозначного), а від нього до філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного) знання, що є поверненням до першого типу знання, але на більш вищому рівні розвитку.

Наведена діалектична схема, у певному сенсі, реалізується у *трьох етапах розвитку науки* як форми суспільної свідомості: *синтетичному*, що здобуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, *аналітичному*, що здобуває однозначний контекст такого пізнання, і знову *синтетичному (синергетичному)*, де інтегруються досягнення перших двох, оскільки аналіз сучасного стану світової науки переконує в тому, що нині наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий, синтетико-синергетичний етап свого розвитку, що характеризується створенням інтеграційного, комплексного, синтетичного знання, завдяки новим міждисциплінарним напрямкам (синергетика, хронобіологія, екологія, системогенетика, соціобіологія і ін.), у площині яких активно ведеться пошук нової наукової парадигми, на основі якої має сформуватися нова загальнонаукова

<sup>48</sup> Біблер В. С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

<sup>49</sup> Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1958. – 134 с. – С. 83.

<sup>50</sup> Див.: Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185-187.

<sup>51</sup> Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 400 с. – С. 134.

картина світу<sup>52</sup>.

Відтак, сучасний етап розвитку людської цивілізації, як і розвитку суспільної свідомості та її форм, котрий можна назвати *ТОТАЛЛОГІЧНИМ* (В.В.Кізіма), актуалізує *синтез художньо-гуманітарного та природничо-математичного знання*, що виявляє своєрідний ренесанс гуманітарних практик осягнення світу, процес синтезу нечіткої багатозначної гуманітарної рефлексії і чіткого однозначного природничо-математичного знання.

Це, у свою чергу, *докорінно змінює традиційні (класичні) критерії отримання наукового знання*, що знаменує утвердження нової наукової парадигми, яка характеризується, перш за все, *новими нормами і критеріями верифікації і отримання знання*, оскільки, як пише Луїс Ортега, "наука здатна вивчати тільки відтворювальні явища, а принцип винятковості в Мегакосмосі передбачає унікальність багатьох перетинів Усесвіту: як у руслі гармонії (творчий акт, одкровення, картина, вірш), так і в середовищі хаосу (сновидіння, хвиля моря, руйнування каменя). Неповторність – важливий атрибут буття. Відмінність символу від знаку оголяє проблеми мови, яка не може бути єдиною для опису феномена і ноумена"<sup>53</sup>.

Відтак, як вважають В. В. Налімов та Т.А. Дрогаліна, діюча наукова парадигма постійно блокувала можливість аналізу досвіду парапсихологічних явищ, адекватне дослідження яких передбачає визнання *трьох основоположних тверджень*:

1. Відмова від вимоги точної відтворюваності будь-якого явища. Під час вивчення людини як найскладнішого феномену Всесвіту важливими є не тільки прояви стану свідомості і поведінки, що повторюються, але і одноразові, виняткові їх прояви, в яких виявляється прихована, така, що зазвичай не береться до уваги, частка спектру свідомості, хоча часто-густо саме вона визначає все розмаїття індивідуального прояву людини. Тим більше, що необхідність вивчення одноразових явищ очевидна і для представників природничонаукової думки, один із яскравих представників яких, В. Паулі, пише таке: "... саме та обставина, що закономірності відносяться до відтворювальним аспектам явищ, змушує нас визнати, що у фізичних явищах існують і такі риси, які істотно одноразові"<sup>54</sup>.

2. Відмова від жорсткої вимоги розділення на суб'єкт і об'єкт в процесі пізнання – особливо щодо виявлення прихованих від безпосереднього спостереження ділянок спектру нашої свідомості, які не можуть бути спостережувані з боку. У них слід увійти, пережити, відкрити дещо подібне в собі; далі слід знайти ту мову, якою можна було б їх описувати і обговорювати з тим, щоб вони стали предметом наукового знання.

3. Відмова від вимоги визнавати онтологічною реальністю тільки те, що може бути сприйняте через прилади. Тим більше, що сама людина є приймачем особливого роду, здатним за відомих умов, при відповідному стимулюванні і тренуванні, виявляти реактивність, приховану від фізичних приладів<sup>55</sup>.

Відповідно, як констатує О. А. Донченко в книзі "*Социетальная психика*", час дедуктивних структур і підходів минув – нині на основі недедуктивних висновків реалізується *нова збагачена наукова парадигма*, що *інтегрує природниче й гуманітарне знання* та полягає в таких положеннях, як:

- відмова від абсолютизації емпіричних методів;
- визнання науковим не тільки верифікованого знання, підтвердженого емпіричним досвідом або досвідом емпіричних досліджень;
- легалізація інтуїції і здорового глузду дослідника;
- визнання правомірності побудови інтерпретуючих моделей на основі інтуїції;
- можливість узагальнень на основі інтерпретації і вивчення окремих випадків і фактів;
- націленість на розширення обріїв пізнання через показ властивості знанню подвійності, а не

<sup>52</sup> Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Лесков Л.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. – М.: «Издательство «Экономика», 2006. – 637 с.; Налімов В. В., Дрогаліна Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – Т. 5. – С. 111–122.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы техногенной цивилизации // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 12-128.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

<sup>53</sup> Ортега Л. Предверие манускрипта // Мартынов А.В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – С. 3-4.

<sup>54</sup> Паули В. Физические очерки. – М.: Наука, 1975. – 256 с.

<sup>55</sup> Налімов В. В., Дрогаліна Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – Т. 5. – С. 111–122.



взаємовиключного характеру інтерпретацій<sup>56</sup>.

Фізик і філософ Ф. Капра в своєму дослідженні нової наукової парадигми в книзі *"Точка повороту"* (1986 р.) показав, що криза класичної науки і межі нової постнекласичної науки мають багато спільного у всіх предметних галузях – у психології, фізиці, кібернетиці, біології. Цей висновок Ф. Капра поглиблює в бесідах з героями його книги (*"Незвичайна мудрість: розмови з чудовими людьми"*, 1988 р.) – психологом С. Грофом, лідером "антипсихіатрії" Р. Леїнгом, фізиком Дж. Чу, економістом Х. Хендерсоном, фахівцем нової медицини і лікування раку К. Саймонтоном, які постають творцями нової наукової парадигми в психології, психіатрії, фізиці, економіці, медицині, політиці і філософії. За допомогою бесід Ф. Капра доходить висновку, що нова наукова парадигма у всіх цих галузях має такі спільні риси, як *цілісність, системність, інтегративність, нові критерії науковості, нове обґрунтування свого предмету, нове розуміння наукового закону, суб'єкта і об'єкту науки*<sup>57</sup>.

Аналіз загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії і суспільної свідомості

від

**субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної**

до

**субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання,**

від

**дискретно-атомарно-фрагментарного**

до

**цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння.**

Цей процес реалізується у кардинальній зміні традиційних уявлень про Всесвіт та людину. Серед дисциплін і понять, що зробили внесок до зазначеного процесу можна віднести:

- квантово-релятивістську фізику<sup>58</sup>,
- астрофізику і астрономію<sup>59</sup>,
- кібернетику, теорію інформації і теорію систем<sup>60</sup>,
- теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності<sup>61</sup>,
- синергетику і прігожінську теорію дисипативних структур<sup>62</sup>,

<sup>56</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 29.

<sup>57</sup> "У новій парадигмі ми переходимо від розпливчатих тверджень про розумну будову світу з антропним принципом і дивовижною *настройкою* світових констант та ін. до поняття *цілісності*. Доводиться відтепер перебудувати своє мислення, припускаючи, що світ не еволюціонував, а спочатку був *налаштований* на цілісність. Остання і експіціюється через навколишню *красу* всього сущого "в золоті". Так видима гармонія асоціюється з прихованою доцільністю, і усвідомлюється сенсом всього світоустрою". – М.В. Бистров.

<sup>58</sup> Цехмистро І.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро І.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.; Капра Ф. Дао фізики / Ф.Капра. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с.; Капра Ф. Уроки мудрості. Розговори з замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.

<sup>59</sup> Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении / Н.А. Козырев. – Пулково, 1958. – 232 с.; Вейник А. И. Термодинамика реальных процессов. – Минск: Наука і тэхніка, 1991. – 576 с.; Davies P. P. God and the New Physics. – N. Y.: Simon and Schuster, 1983.

<sup>60</sup> Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления / Ю. А. Урманцев. – Пушчино, 1988. – 79 с.; Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд о системной философии / Ю. А. Урманцев. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.; Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.; Bateson G. Steps to An Ecology of Mind. – N. Y.: Ballantine Books, 1972.; Maturana H. Autopoiesis // Autopoiesis: A theory of living organization. – New York: North Holland, 1981. ; Maturana H. R. and Valera F. J. Autopoiesis and Cognition. London, Boston, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.

<sup>61</sup> Гурвич А.Г. Теория биологического поля / А.Г. Гурвич. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Шелдрейк Д.Р. Фокс М., Физика ангелов. Там, где встречаются наука и Дух / Пер. с англ. – М.: ИД "София", 2003. – 256 с.; Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир: Самоучитель передовой науки / Пер. англ. А. Ростовцева – М.: ООО Издательский дом "София", 2004. – 432 с.; Шелдрейк Р. Новая наука о жизни. Пер. с англ. Е. М. Егоровой. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 352 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.; Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.; Sheldrake R. Dogs that Know When Their Owners are Coming Home: and other unexplained powers of animals, New York, NY: Crown, 1999.

<sup>62</sup> Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.; Князева Е.Н. Одисея научного разума: Синергетическое видение научного процесса / Е.Н. Князева. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.; Князева Е.Н. Сложные системы и нелинейная динамика в природе и обществе / Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 138–143.; Князева Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31–36.; Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир. – 1990. – 342 с.; Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И.Р. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности /

- бомівську теорію холоруху<sup>63</sup>,
- голографічну модель мозку<sup>64</sup>,
- янгівську теорію процесу<sup>65</sup>,
- вчення про Всесвіт як фрактально-голографічний універсуум<sup>66</sup>,
- антропний принцип (антропні космологічні аргументи<sup>67</sup>), або принцип космологічного доповнення<sup>68</sup>,
- вчення про універсальний семантичний простір Всесвіту<sup>69</sup>,
- концепцію хвилевої лінгвістичної генетики П.П.Гаряєва<sup>70</sup>,
- різні аспекти теорії синтезу знань, які розробляють М.М. Александров, М.І. Беляєв, В.Г. Буданов, А.Ф. Бугаєв, І.Л. Герловін, С.Гроф, В.Є. Еремєєв, С.І. Сухонос, А.І. Субетто, О.В. Вознюк та ін.<sup>71</sup>.

Особливе місце у зазначеному тектонічному зрушенні на сучасному науковому ландшафті відіграла парадигма системного мислення, становлення якої можна прослідкувати у розвитку проблемного поля, відображеного в монографіях В.І.Вернадського *"Вчення про біосферу і її поступовий перехід в ноосферу"* (1893–1918 рр.), А.А.Богданова *"Тектологія. Загальна організаційна наука"* (1913–1929 рр.), Н.Д.Кондратьєва *"Великі цикли кон'юнктури і теорія передбачення"* (1922–1926 рр.), П.О. Сорокіна *"Соціальна і культурна динаміка"* (1939 р.), Л.фон Берталанфі *"Загальна теорія систем"* (1934–1949), Н.Вінера *"Кібернетика або управління"* (1948 р.), у працях І.Р. Прігожина, Г.Хакена, Р.Акоффа, А.І.Вейника, Тейяра де Шардена, В.В. Налімова, І. З. Цехмістра й ін. Тут також можна відзначити і О. Г. Гурвича, який розробив теорію біологічного поля (1944 р.), А. К. Манєєва, який здійснив *"Філософський аналіз антиномій науки"* (1974 р., 1980 р.), В.Н. Пушкіна, який розробив теорію форми – фундаментальної матеріальної, але не речовинної субстанції (1980 р.), О.Є. Акімова, який природу психіки зводить до вакуумно-спінорних, торсійних

---

И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.; Prigogine I., Stengers I. *Order Out of Chaos: Man's Dialogue with Nature*. – N. Y.: Bantam Books, 1984.

<sup>63</sup> Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.

<sup>64</sup> Pribram K. Holonomy and Structure in the Organization of Perception. Images, Perception and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.) Dordrecht: Reidel Publishing Co., 1977.; Pribram K. The brain // Millennium. – Los Angeles: J. I. Tarcher Inc., 1981. – P. 91-104.; Pribram K. The Holographic Hypothesis of Brain Functioning // Ancient Wisdom, Modern Science. (S. Grof ed.). N.Y., 1984. P. 178.

<sup>65</sup> Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

<sup>66</sup> Дубров А.П. Когнитивная психофизика: Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.285-304.; Буданов В. Г. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16-21.; Аронов Р. А. Квантовый парадокс Зенона // Природа. – 1992. – № 12. – С. 76-83.; Аронов Р.А. К проблеме вездесущности сознания / Р.А. Аронов // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 182–186.; Ravn I. An Ethic of Wholeness // Journal of Humanistic Psychology, vol. 28, № 3, 1988.; Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.; Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.; Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.; Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с.; Двойрин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. Научная религия / Г.Б. Двойрин. – СПб.: ИНТАН, 1997. – 252 с.

<sup>67</sup> Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p.; Гулыга А.В. Космическая ответственность духа / А.В. Гулыга // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.; Идлис Г. М. Закономерности развития космических цивилизаций // Проблема поиска внеземных цивилизаций. – М. Наука, 1981. – С. 210-224.; Идлис Г.М. Единство естествознания по Бору и единообразные взаимосвязанные периодические системы физики, химии, биологии и психологии. I // Исследования по истории физики и механики. 1990. – М.: Наука, 1990. – С. 37-78.; Идлис Г.М. Единство естествознания по Бору и единообразные взаимосвязанные периодические системы физики, химии, биологии и психологии. II // Исследования по истории физики и механики. 1991-1992. – М.: Наука, 1997. – С. 101-187.

<sup>68</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.

<sup>69</sup> Налимов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

<sup>70</sup> Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва: Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с.; Гаряев П.П. Лингвистико-волновой геном: теория и практика; Институт квантовой генетики. – Киев, 2009. – 218 с.

<sup>71</sup> Александров Н.Н. Эволюция искусства (системо-генетический очерк). – Кострома: Изд-во КГУ, 2000. – 475 с.; Александров Н.Н., Субетто А.И. Системо-генетика, 94. Раздел 1 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16703, 31.07.2011; Александров Н.Н., Субетто А.И. Системо-генетика, 94. Раздел 2 // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16720, 03.08.2011; Беляев М.И. Милология. – Краснознаменск: "Полиграф", 2001. – 588 с.; Буданов В.Г. Ритмокаскады истории: Россия и будущее цивилизации. // Новые методы в социальных науках / под редакцией В.Г. Федотовой/. – М., 2006. – С. 308-322.; Будыко М.И. Глобальная экология. – М.: Мысль, 1979. – 327 с.; Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаев. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с.; Герловин И. Л. Основы единой теории всех взаимодействий в веществе. – Л.: Энергоатомиздат, Ленингр. отд-ние, 1990. – 432 с.; Еремеев В.Е. Чертеж антропокосмоса. – 2-е изд., доп. – М.: АСМ, 1993. – 383 с.; Сухонос С.И. Троичный код Вселенной // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16882, 12.10.2011

флуктуацій (1996 р.), А.Ф. Охатріна з його мікролептонними полями, Л.В. Лєскова з вченням про меонний вакуум (1996 р.), Г.І. Шипова з його теорією фізичного вакууму (1996 р.) та ін.

Розглянемо *деякі головні сенси зазначеної зміни традиційної наукової парадигми* (які подають у стислому вигляді, оскільки деталізація кожного із сенсів потребує значних обсягів друкованого матеріалу):

1. Речовина нині може розумітися не як випромінююча поле, а як те, що його притягує і накопичує.

2. Потенційно-можливий аспект світу постає такою ж фундаментальною його характеристикою, як і актуально-дійсний.

3. Закони збереження матерії й енергії уточнюються у зв'язку з виявленням квантово-торсіонної природи Всесвіту, з'являються технології "вільної енергії", різні модифікації *перпетум мобіле* (Н.Тесла та ін.).

4. Не тільки на рівні мікросвіту (на фундаментальному квантово-фотонному рівні Всесвіту – І.З.Цехмістро), але і на рівні макросвіту (М.О.Козирєв) наш Усесвіт регулюється непричинно-імплікативними, несиловими зв'язками, коли причина і наслідок, частина і ціле, минуле, сьогодення і майбутнє не диференціюються та можуть складати різні конфігурації.

5. Хвороба виявляється позитивною пристосувальною реакцією організму (С.М. Давиденков, І.В. Давидовський, Р. Леїнг та ін.), що сприяє переходу медицини від алопатичної до духовно-гомеопатичної, резонансно-хвильової парадигми, яка дозволяє регенерувати органи і лікувати від пандемій, що вважаються летальними.

6. Форма предметів набуває фундаментального значення у функціонуванні реальності – теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності (А.Г.Гурвич, Р.Шелдрейк та ін.).

7. Людина виявляється не мислячою мозком, але польовою формою, всім тілом (Г.Б. Двойрин, В.В. Налімов), що дозволяє А.Є. Акімову природу психіки зводити до вакуумно-спінорних, торсіонних флуктуацій, а також обґрунтувати феномени змінених (трансперсональних) станів свідомості (Ст.Гроф, А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В.П. Пушкін<sup>72</sup> та ін.). Зазначене вище допомагає зрозуміти вислів Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі.

8. Відтак, процес мислення реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту у вигляді фрактально-голограмної матриці у площині голографічної енерго-інформаційної картини (К.Прібрам, Р.Сперрі, Д.Бом), універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов), семантичного хвильового геному (П.П.Гаряєв), архетипів колективного безсвідомого (К.Юнг, П.Девіс<sup>73</sup>).

9. Не стільки реальність визначає свідомість, скільки свідомість здатна керувати реальністю (В.Зеланд – *"транссерфінг реальності"*; квантово-фотонний парадокс *"Спостерігач"*, антропний принцип, психізація дійсності – Земля розуміється як розумна сутність, а атоми – як розумні елементи – Дж.Лавлок<sup>74</sup>).

10. Жива речовина утворює єдиний загальнопланетарний ноосферний моноліт, в якому все пов'язано зі всім (В.І. Вернадський<sup>75</sup>).

11. Розвиток світу в цілому, а також окремих його аспектів може розумітися: як лінійний, так і циклічний; як еволюційний, так і креаціоністський; як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний; як спіральний, так і фрактально-голограмний; як процес від минулого до майбутньому, так і від майбутнього до минулого, коли будь-яка точка на часовому континуумі є однаково доступною для думки і дії людини, що підтверджується як несиловими ефектами квантових систем, так і пара нормальними явищами); як фазовий-резонансний процес, що здійснюється в точках біфуркації, так і як становлення, коли розвиток розуміється як здійснюваний від того, що є, до того, що стає.

12. Спостерігається злиття форм суспільної свідомості – науки і релігії, науки і моралі,

<sup>72</sup> Дульнев Г.Н. В поисках Тонкого мира. Психокінез, телепатия, телекінез: факты и научные эксперименты / Г.Н. Дульнев. – М. Весь, 2004. – 288 с.; Гроф К. Жажда целостности – наркомания и духовный путь / К. Гроф. – М. Изд-во: Трансперсональный Институт, 1999. – 395 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика: Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.

<sup>73</sup> Гиндлис Н.Л. К. Юнг про "принцип синхронности" / Н.Л. Гиндлис // Totallogy. Постнеклассичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 290–293.; Девіс П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.

<sup>74</sup> Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth. – N. Y.: Oxford University Press, 1979.

<sup>75</sup> Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.

філософії і науки та ін.; ми стаємо свідками філософсько-релігійного синтезу, коли науковими критеріями освоєння дійсності постають морально-світоглядні аспекти індивідуальної і суспільної свідомості.

**13.** Має місце звернення науки до ненаукових, лженаукових і паранаукових аспектів дійсності – паранормальних явищ (А.П. Дубров, Г.Н. Дульнев, В. П. Пушкін та ін.), котрі вивчаються в межах парапсихології і когнітивної психофізики як явища "граничної реальності", "реальності неймовірного" (Ю.А. Фомін<sup>76</sup>).

**14.** Спостерігається зміна причинно-детерміністської парадигми пізнання у напрямі цілісно-парадоксальної парадигми, що передбачає перехід від лінійно-причинної до цикло- і цілісно-причинної координації предметів і явищ (синхронність К. Юнга, квантово-релятивістські парадокси мікро- і макросвіту – квантова парадигма, що базується: на принципі доповненості (Н. Бор), принципі невизначеності (В. Гейзенберг), принципі нелокальності (Д. Белл), принципі цілісності (Д. Бом), парадоксі "*Спостерігач*", антропному принципі, ноосферних засадах реальності (В.І. Вернадський), феноменах М.О. Козирєва, на основах теорії фізичної та математичної гармонії, гомеопатичних феноменах дальньої дії, їх хвильовому характері; семантико-хвильовому характері генетичної інформації (П.П. Гаряєв), теорії великого об'єднання фундаментальних видів фізичної взаємодії і торсійних полів (А.Є. Акімов, Г.І. Шипов<sup>77</sup> й ін) тощо.

**15.** Спостерігається перехід від критерію експериментально-верифікаційного отримання нових знань до рефлексивно-інтуїтивного (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Е. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.); від класичної однозначної логіки до постнекласичної парадоксальної багатозначно-діалектичної логіки.

**16.** Негативні якості людини виявляються позитивними ресурсами її психіки (гуманістична психологія – А. Маслоу, К. Роджерс), що супроводжується переходом від дискретно-дуалістичної до цілісно-парадоксальної, резонансної моралі, в рамках якої реалізується єдність фактологічного і морального, що дозволяє обґрунтувати релігійний принцип відплати, який базується: на концепції семантичного простору В.В. Налімова; періодичній системі елементів слова М.С. Єльцина; на антропному принципі і квантовому феномені "*Спостерігач*"; феномені квантово-фотонної "зв'язності" світу (що виявляє непричинно-несиловий принцип координації мікро- і макросистем); феномени "потойбічної реальності" ("*Життя після життя*" – Р. Моуді); експериментах інституту кінесіології (П. Вайнцвайг); трансперсональній психології С. Грофа; феномені синхронності К. Юнга; теорії семантичного хвильового геному П.П. Гарєєва та експериментах Цзян Каньчжєня, який ще в 80-х років ХХ ст. створив фізичний пристрій, що завдяки електромагнітному резонансу "зчитує" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт, котрий в результаті здатен докорінним чином змінюватися.

Зазначене, у свою чергу, актуалізує **проблему зближення гуманітарного і природничонаукового знання**, дослідження чого репрезентовано працями Н.В. Бурковської, Л.В. Губерського, М.М. Кисельова, В.М. Костєва, Є.В. Кривця, В.А. Кувакіна, М.Г. Марчука, О.Г. Охрименка, В.А. Рижка, С.В. Таранова, Л.О. Шашкової, В.І. Ярошовця та ін. Процес такого зближення реалізується і обґрунтовується в площині таких тенденцій і феноменів:

1) Інформаційний бум виявляє компенсаторну тенденцію до освоєння наукою феномена *Цілого*, що виявляється в розвитку комплексних міждисциплінарних досліджень, які поєднують ресурси гуманітарних і точних наук.

2) У зв'язку з входженням людства в синтетичну еру інформаційного суспільства відбувається певна інтеграція форм суспільної свідомості, зокрема науки, релігії, філософії, мистецтва – спостерігається повернення до древнього стану пізнання, коли наука та філософія складали єдину сутність – натурфілософію.

3) У зв'язку з тенденцією актуалізації таких синергетичних напрямів педагогічної теорії і практики, як інтеграція, фундаменталізація і холізм, виявляється процес створення інтегрованих курсів, що поєднують результати і ресурси гуманітарних і природничих наук. У зв'язку з цим спостерігається відхід сучасних освітніх технологій від профілізації (що реалізує пізнавальну парадигму точних наук) і дедалі інтенсивний розвиток парадигми фундаменталізації в освіті.

У Меморандумі ЮНЕСКО (1994) йдеться про те, що тільки фундаментальна освіта дає універсальні за своєю сутністю знання, виступаючи чинником стійкого розвитку країн і краще всього

<sup>76</sup> Фомин Ю.А. Реальность невероятного / Ю.А. Фомин. – М.: Наука, 1990. – 208 с.

<sup>77</sup> Акимов А. Е., Шипов Г. И. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии // Сознание и физическая реальность – 1996 – Т. 1. – № 1-2. – С. 66-72.

готує людину до життя, оскільки передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загально педагогічної, загальнонаукової підготовки. Згідно *Лісабонської стратегії розвитку освіти*, прийнятої Європейською радою (2000), наукові методи пізнання мають розглядатися як методики навчання, оскільки нині освітні, економічні і соціальні стратегії розвитку суспільства виявляють нерозривний зв'язок.

4) Формуються нові критерії отримання наукового знання (які впливають у тому числі і з парадоксів сучасного пізнання в його методологічних підставах – теорема К. Геделя про неповноту, парадокс розвитку, або телеологічний парадокс, парадокси теорії множин і ін. – а також в онтологічних і семантичних підставах, пов'язаних з онтологічними і семантичними парадоксами, а також з парадоксальною квантовою логікою), а також критерії істинності знань, які орієнтуються на такі гуманітарних аспекти, як інтуїція, образність, метафорична, міфологічність, краса, рефлексивність, індивідуальний досвід і ін.

5) Наукова картина світу збагачується гуманітарними аспектами, що реалізується в синтезі морального і фактологічного, а також в антропному принципі, ноосферній організації земної цивілізації.

6) Інтеграція гуманітарного і природничого аспектів пізнання і освоєння людиною дійсності впливає з феномена цілісності особистості, яка не буває ні гуманітарною, ані природничою в чистому вигляді, оскільки особистість розвивається і формується в інтегральному полі соціоприродної реальності, в якому спостерігається злиття багатозначних і однозначних сенсів людського буття, що передбачає інтеграцію згаданих двох типів знання у сфері об'єднувальної форми суспільної свідомості – філософії, котра виявляє надзвичайну цінність філософської рефлексії і гуманітарної інтерпретації дійсності.

7) На психофізіологічному рівні ми також спостерігаємо інтегрованість відмічених видів знання, що виявляється в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, котра постає евристичною пояснювальною моделлю людської істоти. У зв'язку з цим гуманітарні, нечіткі знання можна вважати такими, що корелюють з правопівкульовою пізнавальною стратегією, тоді як однозначні і чіткі знання, що здобуваються у сфері точних наук, реалізуються в основному на рівні лівопівкульових механізмів, які організовують абстрактно-логічне мислення. З цією обставиною пов'язана класифікація людей на художників і мислителів. Зрозуміло, що "чистих" художників і мислителів не існує. А якщо і зустрічаються чисті типи людей, то вони реалізуються як акцентуовані або патологічні, що виявляється в двох полярних психічних хворобах – циклотимії і шизофренії. При цьому шизофренік як чисто лівопівкульовий тип характеризується дефіцитом правопівкульових аспектів психічної діяльності – емоційності, багатозначності, метафоричності. Ця обставина використовується в деяких тестах щодо виявлення шизоїдних рис характеру: шизофренік, котрий відображає і освоює світ однозначним чином, не може сприймати багатозначно-метафоричні мовні конструкції, наприклад прислів'я і приказки – "життя прожити – не поле перейти" й ін. – оскільки не в змозі витягувати з них багатозначний, переносний сенс.

8) Механізми творчості також передбачають поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логік, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію – характерну тільки людині властивості поєднання в одному контексті несумісних і часто полярно протилежних сутностей, що зумовлює розуміння Істини як єдності протилежностей (С. Б. Церетелі<sup>78</sup>).

9) Природничонауковий і гуманітарний підходи та інструменти до пізнання, осягнення, освоєння, описування світу постають відносно протилежними за своєю когнітивно-психологічною природою, однак ця протилежність нівелюється завдяки принциповій єдності, тотальності світу, що виявляється у таких **аспектах**:

– резонансно-хвильова, фрактально-голограмна природа Всесвіту, коли світло, звук, рух, слово мають універсальну хвильову природу, що проявляється у психофізіологічному феномені *синестезії* (який інтегрує всі сенсорні системи людини – аудіальну, візуальну, кінестетичну – в єдине ціле) та надзвичайно актуалізує концепцію хвильової лінгвістичної генетики П.П. Гарєєва, яка легалізує слово як гуманітарно-антропологічний чинник творення ("на початку було Слово...") і керування матеріальним світом, що реалізується у таких новітніх психолого-поведінкових напрямках, як "транссерфінг реальності", "симорон", "рибофінг", концепції колективного біокомп'ютера

<sup>78</sup> Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.



(В.П. Казначеев), ноосфери В.І. Вернадського, колективного безсвідомого К. Юнга й ін. та проявляється у феноменом синхронності К.Юнга, П.Девіс (коли події психічної та фізичної реальності мають паралельне значення та переплітаються), у гомеопатичних феноменах дальньої резонансно-хвильової дії, коли мають місце дистанційні взаємодії матеріальних об'єктів без масопереносу, які володіють багатьма основними властивостями електромагнітних хвиль класичної теорії, властивостями хвиль-часток квантової механіки, а також властивостями, що не мають аналогів: художник, що пише картину, заряджає її своєю енергією<sup>79</sup>;

– квантові парадокси мікросвіту, який на квантовому рівні постає цілісним неподільним комплексом, коли на квантовому рівні розум відіграє ключову роль, що реалізується в антропному космологічному принципі (котрий встановлює принципову доцільність існування людини у Всесвіті), квантовому парадоксі “*Спостерігач*”, який виявляє активну роль свідомості в актуалізації Всесвіту;

– концепція “слабких екологічних зв'язків” (В.П. Казначеев), що знаходить кореляцію з принципом “надмалої дії” в синергетиці, екстремальними (або оптимальними) принципами в природознавстві – такими, як принцип найменшої дії в механіці, принцип швидкого шляху в геометричній оптиці, принцип економії енергії в біології<sup>80</sup>, принцип “економії мислення” Е. Маха, принцип “найменшого зусилля” Дж. Ципфа<sup>81</sup>, принцип мінімального артикуляційного зусилля в лінгвістиці, принцип оптимальної конструкції організмів Н. П. Рашевського<sup>82</sup>, принцип єдності морфології, конструкції організмів і їх поведінки, принцип максимуму інформації<sup>83</sup> та ін;

– геометрія простору навколо нас побудована за принципами гармонії, тобто підпорядковується *єдиному метричному принципу*, що проявляється у “фрактальному бумі” (дивовижна простота фрактальних алгоритмів зробили фрактальну геометрію ефективним знаряддям для опису морфологічних властивостей природи та суспільних явищ) та виявляється на рівні математичного аналізу у вигляді правила “*золотого перетину*” (“золотої пропорції”, “коефіцієнта фі”, що постає трансфінітним числом, подібним до числа  $\pi$ ); це правило відображається в числах Фібоначчі, у відповідності із яким організовано усе в цьому світі: принцип “золотої пропорції” ми знаходимо в орбітах обертання небесних тіл, у музичній грамоті, у фізичних константах, у демографії, медицині, генетиці, ботаніці, архітектурі; система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, спроможних до самоорганізації, вона описується принципом “золотих чисел”;

– резонансна (фрактально-голограмна) природа Всесвіту дозволяє зрозуміти механізми реалізації семантичних універсалій і інваріантів: ефект об'ємного резонансу (форма предметів впливає на людину): вплив архітектурних форм на самопочуття; ефекти сензитивних фаз (що реалізовується на основі фазових станів психіки), тобто підвищена чутливість до дії слабких (інформаційних) подразників; феномени викликаних потенціалів мозку; змінені стани свідомості; хвильова лінгвістична генетика П.П. Гаряєва – генетична інформація організується за хвильовими та лінгвістичними принципами, виявляючи наявність Вакуумного супермозку; періодична система елементів слова М.С.Єльцина; теорія формувальної причинності Р. Шелдрейка та ін.;

– у рамках когнітивної психофізики (сучасний паранауковий напрям, створений А.П. Дубровим, науковцем зі світом ім'ям, на ґрунті парapsихології<sup>84</sup>) виявлено універсальний характер трансформації різних видів і форм енергій, речовини, полів та інформації (взаємоперетворюваність часток, полів, енергій, інформації); дистанційний і резонансно-польовий характер взаємодії; наявність у природі ментального інформаційно-польового виду взаємодії; здатність думки до універсальної трансформації в будь-які фізичні частки, поля і випромінювання, дистанційний ментальний зв'язок людини з навколишнім середовищем; смисловий характер думки як основи “*Глобальної Свідомості*” людини на всіх структурних рівнях будови матерії, здатної до універсальної трансформації і взаємодії з будь-якими видами, полів, часток і енергій;

10) Зближення природничонаукової і гуманітарної когнітивних стратегій знаходить втілення у таких *міждисциплінарних концепціях*, як:

– теорія універсального семантичного простору В.В.Налімова, де поєднуються вербальний і

<sup>79</sup> Лупичев Н.І. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия / Н.І. Лупичев. – М.: Ириус, 1990. – 124 с.

<sup>80</sup> Розен Р. Принцип оптимальности в биологии / Р. Розен. – М.: Мир, 1969. – 216 с.; Экстремальные принципы в биологии и физиологии / Ханин М. А., Дорфман Н. Л., Бухаров И. Б., Левадный В. Г.. – М.: Наука, 1978. – 256 с.; Емельянов-Ярославский Л. Б. О логической структуре некоторого самоорганизующегося автомата // Проблемы адаптивного управления. – Ростов-на-Дону, 1974. – С. 120–156.

<sup>81</sup> Лебедев А. Н. Циклические коды памяти // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 106–116.; Алексеев Г.Н. Энергия и энтропия / Г. Н. Алексеев. – М.: Знание, 1978. – 192 с.

<sup>82</sup> Rashevsky N. Mathematical biophysics. Physico-mathematical foundations of biology / N. Rashevsky. – N.Y.:Dover. 1960. Vol. II. – 462 p.

<sup>83</sup> Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

<sup>84</sup> Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.

невербальний аспекти життєдіяльності людини, її соматичний і психічний аспекти, моральне і фактологічне – *калокагатія* (має багато спільного з орієнтальним уявленням про “хроніки Акаші”);

– герменевтична філософія Р. Хайдеггера, що базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст

– універсалістське трактування символічних форм Е. Кассирера;

– ідея універсальної символіки у сфері екзистенціальної філософії Ж.-П. Сартра;

– концепція Р. Башляра щодо “психоаналіза предметів”, що виявляє “універсальний ключ” до тлумачення символів;

– один з напрямів лінгвістики – звуковий символізм – неспростовно свідчить про наявність прихованої семантики у сфері вербальних і невербальних сигналів, коли наш світ у цілому та окремі його елементи сповнені певним сенсом, який можна витягувати завдяки певним хвиловим алгоритмам;

– психологія суб’єктивної семантики стверджує, що зображення мають семантичні характеристики, коли геометричні фігури виявляються наділеними жорстко корельованими комплексами властивостей, які реалізуються як емоційно-оцінні властивості і виявляються як “семантичні інваріанти” – значення, сенс предмета “написано на його обличчі”<sup>85</sup>;

– словники візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати всі (!) об’єкти зовнішнього світу: не тільки зовнішні об’єкти несуть в собі глибинну інформацію, що організовується за певними фундаментальними (інваріантними) принципами, але і об’єкти, які людина виражає в актах творчості (малюнку, танці та ін.) відображають цю глибинну (архетипічну) інформацію;

– твердження Е. Разехорна: зображення – є первинні глибинні жести (пра-рухи), виражені графічно; вони несуть певне емоційне навантаження і володіють очевидними цінностями сприйняття – це графічний вираз відчуттів;

– освітні феномени резонансної парадигми, висвітлені у наших монографіях, присвячені теорії синтезу знань та педагогічній синергетиці: біокомп’ютер В.М.Броннікова, резонансне навчання, супернавчання, гештальт освіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.<sup>86</sup>.

Відтак, становлення й утвердження **принципово нової субстанціонально-польової, резонансної суб’єкт-суб’єктної парадигми пізнання й освоєння світу та цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння** позначається як на докорінному зрушенні сучасного історико-цивілізаційного ландшафту, так і на глибинній зміні педагогічної реальності – не тільки значному збагаченні, але й суттєвій трансформації предметного поля педагогіки й освіти.

Подібно до того, як немовля, переходячи у вік дитини, відмовляється від молока як головної їжі, збагачуючі її принципово новими продуктами харчування, так і **постнекласична освіта й історіографія** у світлі нової парадигми пізнання виявляють принципово нові історико-педагогічні обрії, відкривають нову карту історико-педагогічної реальності, пізнання якої потребує застосування принципу методологічної “надситуативності” (“трансцендентальності”), тобто піднесення дослідника на новий гностичний “обрій” пізнання не шляхом об’єднання безлічі наукових теорій в площині традиційних методологічних критеріїв їх побудови, а шляхом комплексного розгляду історико-педагогічних феноменів в більш широкому й інформаційно “надмірному” пізнавальному контексті.

Це дає можливість вийти з досить вузьких традиційних методологічних рамок вивчення історико-педагогічного процесу, тобто дозволяє розглядати цей процес з позиції більш загальної міждисциплінарної гностично-онтологічної бази, залучаючи як результати постнекласичних досліджень, наукові феномени релятивістської і квантової фізики, фрактальної геометрії, синергетики, діалектичної логіки, так і принципи Нової хронології, надприродні явища “граничної реальності” (або “реальності неймовірного”), а також уявлення й доктрини релігійної свідомості.

<sup>85</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

<sup>86</sup> Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : [монографія] / О.В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с. ; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.

## 1.2. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ

Універсальна парадигма розвитку узагальнює погляди на категорію розвитку та виражає універсальну схему будь-якого руху, зміни, один з виявів котрої ілюструється “законом паралелізму”, який сформулював К. Кільмайєр і який Е. Геккель назвав “біогенетичним законом. Цей закон втілюється в “явищі періодичного повторення подібних геоморфологічних ситуацій”<sup>87</sup>. У психології сформульований принцип гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості<sup>88</sup>.

Основна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве, світле та темне, добро та зло... Загальна дихотомія, бінарне членування явищ і предметів нашого світу – чи не єдина його особливість, котру важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою кожного руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм відбиває стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Дуалізм відображає джерело руху та розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному, схематичному вигляді ця боротьба простежується у формі розвитку діалектичного протиріччя “в самій сутності всіх предметів”, яке проходить наступні фази свого розвитку: тотожність, відмінність, протилежність<sup>89</sup> нова тотожність.

Таким чином, ми маємо процес розчленування (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів та явищ у їх розвитку і, в кінцевому підсумку, поновлення даної цілісності на більш високому еволюційному витку. Ця гегелівська схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який зазначав, що *будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою*<sup>90</sup>.

Ця схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювану (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності та дискретності – універсальна. Як писав П. К. Анохін, “з широкої біологічної точки зору, як і з точки зору філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними ритмічно повторюваними фазами є універсальним законом, що визначає основну організацію живих істот на нашій планеті”<sup>91</sup>.

Універсальна схема розвитку найбільш чітко відображається у сфері діалектики **симетрії-асиметрії**, що є однією із загальних категорій природознавства та філософії. Дані різних наук свідчать, що явище симетрії-асиметрії набуває рис основоположної теоретичної ідеї<sup>92</sup>. Принцип симетрії-асиметрії виявляє дедалі більшого значення з розвитком науки, яка констатує, що одночасно з ускладненням процесів природи все більшою мірою проявляється асиметрія. При цьому в становленні ідеї симетрії-асиметрії відіграли роль дослідження в сфері кристалографії, фізиці, хімії, математиці, біології.

Підіймається питання про причини дисиметрії живих систем. Поняття симетрії-асиметрії пов'язане з відкриттям древніми мислителями “абстрактних базисних структур”<sup>93</sup>, з “композиційними правильностями” художніх творів, з ритмічною організацією музики, з естетичними принципами точних наук та ін.<sup>94</sup>.

Симетрію в найбільш загальному наближеному вигляді можна визначити як співрозмірність, організованість, однорідність, тотожність, цілісність, циклічність, простоту, а асиметрію – як безлад, неоднорідність, непропорційність, множинність, лінійність, складність в організації тих чи інших систем. При цьому асиметрія не виключає також і елементи симетрії, коли множинно-неоднорідне середовище з неорганізованого стану здатна переходити в організований, а структурні розбіжності між його елементами нівелюються за рахунок їх функціонально-системного узгодження в процесі взаємодії.

Схему розвитку діалектичного протиріччя можна записати наступним чином: **тотожність** (дещо єдине, симетричне), **розбіжність** (контрарність, процес розчленування єдиного, порушення симетрії), **протилежність** (контрадикторність, дещо множинне, асиметричне).

<sup>87</sup> Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций / Степанов И.Н., Сабитова Н.И., Поветухина З.Ф., Деева Н.Ф., Пейдо Л. // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.

<sup>88</sup> Анцыферова Л. Н. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–467.

<sup>89</sup> Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с. – С. 391.

<sup>90</sup> Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

<sup>91</sup> Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с. – С. 14–15.

<sup>92</sup> Жог В. И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.

<sup>93</sup> Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках // Вопросы философии. – 1979. – № . – С. 49–60; Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – 400 с.

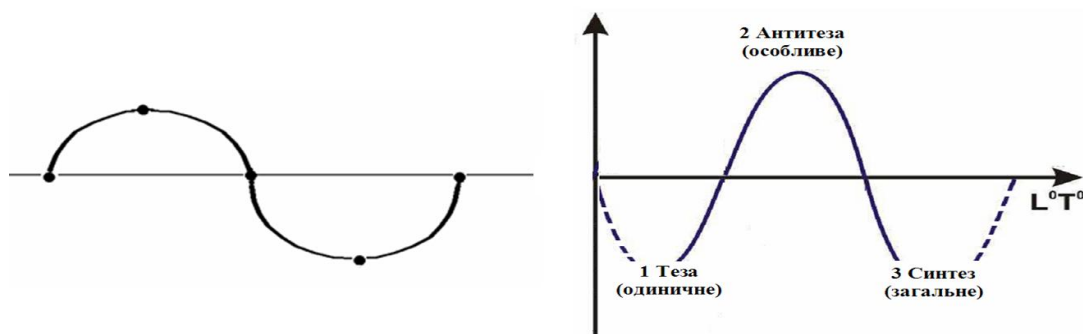
<sup>94</sup> Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

Таким чином, маємо два взаємодіючих стани: *симетрію* (тотожність протилежностей) та *асиметрію* (розбіжність та полярність протилежностей: як вказує Гегель, протиріччя та протилежність є, по суті, єдиним моментом, а контрарне можна визначити як контраридикторне).

Взаємний перехід симетрії та асиметрії (континуальності та дискретності, неперервності та перервності, циклічних та лінійних зв'язків та взаємин) відображений у взаємодії двох детерміністських чинників, концептуалізованих у межах принципів **детермінізму та індетермінізму**. З позиції детермінізму причина та наслідок розглядаються як диференційовані в просторі та часі дискретні сутності, як “окремі ланки універсальної взаємодії”<sup>95</sup>, в якій кожному наслідкові передують певна причина, а причинно-наслідкові зв'язки мають лінійний, діахронічний, асиметричний характер.

Як писав П. К'юрі, “немає дії без причини. Дії – це явища, для виникнення яких завжди необхідна певна дисиметрія”<sup>96</sup>. З позиції індетермінізму причина та наслідок недиференційовані, при цьому причинно-наслідкові зв'язки, якщо тут їх можна так назвати, набувають циклічного, синхронічного вигляду, а причина і наслідок виступають, по суті, одним і тим же. Індетермінізм, тобто циклічний детермінізм (або “циклопричинність”<sup>97</sup>), утверджує взаємини між причиною та наслідком, тобто між минулим та теперішнім, з позицій принципу “все у всьому” (чи принципу “отнологічного негеоцентризму” – різні світи можуть знаходитись між собою у різних відношеннях, які не вичерпуються відношеннями “частина-ціле”, чи відношеннями упорядкованої ієрархії), коли причина та наслідок, як і минуле, теперішнє та майбутнє, недиференційовані: “породження причиною наслідку відбувається не від минулого до теперішнього (а від нього до майбутнього), а від того, що є, до того, що стає”<sup>98</sup>.

Слід визнати, що обидва види причинності – симетричний та асиметричний – є рівнозначними сутностями. Цей висновок випливає з наявності явища “непричинних зв'язків”, “коли події зовні незалежні виявляються... взаємопов'язаними розумним чином. До подій подібного типу відносяться, наприклад, офіційно зареєстровані випадки незвичайних збігів, що виходять далеко за межі випадковості”<sup>99</sup>. Феномен непричинних, синхронічних (симетричних) зв'язків, який аналізується в працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М.О. Козирева та ін.<sup>100</sup>, знаходить своє втілення в сфері квантових взаємодій, де виявляється явище непричинного імплікативного узгодження квантових процесів<sup>101</sup>.



5. Синусоїдальні моделі руху

Зміст універсальної парадигми розвитку реалізується відображений в сфері вищих психічних процесів людини, а саме на рівні взаємодій **півкуль головного мозку**, що функціонально доповнюють і послідовно змінюють одна одну в процесі їх роботи. Права півкуля функціонує в аналоговому, симетричному, “синхронічному” режимі, відображаючи світ за принципом “все у всьому”, зближуючись з циклічним детермінізмом і співвідносячись з таким видом матерії, як поле, що характеризується властивістю континуальності. Ліва ж півкуля, навпаки, працює в дискретному, “діахронічному”,

<sup>95</sup> Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 531.

<sup>96</sup> Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 75.

<sup>97</sup> Кузьмин М. В. Экстатическое время // Вопросы философии. – 1996. - № 2. – С. 72.

<sup>98</sup> Лолаев Т. П. О “механизме” течения времени // Вопросы философии, № 1, 1996. – С. 55.

<sup>99</sup> Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – С. 242.

<sup>100</sup> Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.; Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.; Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93.; Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Козырев Н. А. Причинная или асимметричная механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.; Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–111.

<sup>101</sup> Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. “Университетская книга”, 2002. – 364 с.

лінійному “просторі” психіки людини, зближуючись з принципом лінійного детермінізму і співвідносячись з таким видом матерії, як речовина, якій притаманна властивість дискретності.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, циклічно-континуальних та дискретно-лінійних зв'язків та відносин, який формує спіраль розвитку, простежується на рівні живих систем, в котрих з одного боку існує процес лінійного проходження окремих станів організмів, процес зміни форм життя в ланцюгу еволюційного розвитку, а з іншого боку, – спостерігається явище циклічності, самодостатності, саморозвитку, коли організм виявляється здатним до самопородження та самодетермінації<sup>102</sup>.

Взаємний перехід симетрії та асиметрії, простого та складного є універсальним принципом життя: “Існує всезагальний біологічний принцип розвитку, відповідно до якого чим вищий рівень розвитку організації функцій, тим більше виявляється їх диференціація і розподіл між різними системами”<sup>103</sup>, тим вищий рівень функціональних асиметрій має місце в тій чи іншій істоті. Даний принцип дає можливість побудувати “синтетичну теорію еволюції” (неодарвінізм)<sup>104</sup>.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії фіксується на рівні фундаментальних процесів організму – **анаболізму** (асиміляції, побудови симетрії організму) і протилежного процесу – **катаболізму** (дисиміляції), які співвідносяться з ерготропними та трофотропними фізіологічними функціями, з активністю симпатичного та парасимпатичного відділів нервової системи<sup>105</sup>.

Взаємодія симетрії та асиметрії реалізується на рівні всього організму, який, за словами В. В. Бунака, є ніби два рано диференційованих вздовж вертикальної осі напівіндивіди, правий та лівий, які розвиваються сумісно<sup>106</sup>. У більш специфічному вигляді ця взаємодія пролежується у сфері функціональної асиметрії півкуль головного мозку, де відбиваються вищі психічні функції людей та тварин. *В онто- і філогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється*<sup>107</sup>. Те, що розвиток йде від правої до лівої півкулі підтверджується і фактом: ліва півкуля має деяку перевагу в швидкості ембріонального розвитку<sup>108</sup>.

Цей процес реалізується у ході розвитку людини, яка перетинає так звані точки біфуркації (сенситивні періоди), де вона виявляється нестійкою та чутливою до впливу зовнішнього середовища. Можна говорити про три таких періоди: *теза*: в віці 2–3 та 7 років (парапубертатний), *антитеза*: від 12 років (пубертатний), *синтез*: у похилому віці (клімаксічний)<sup>109</sup>.

Суттєво, що права півкуля, яка функціонально є більш прадавньою, ніж ліва, виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від лівої. Праву півкулю при цьому можна співвіднести з інстинктивно-підсвідомою стороною психічної діяльності<sup>110</sup>. Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки, тому що, як показали дослідження О. Р. Лурія<sup>111</sup>, люди, котрі не володіють повною мірою абстрактним (вербальним, лівопівкульовим) мисленням, виявляють неспроможність аналізувати якості своєї особистості і, певно, їх не мають.

Таким чином, можна припустити, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту. *На рівні матерії цей рух відбивається у вигляді розвитку Всесвіту від його польового (потенційно-ймовірнісного) до речовинного (актуально-дійсного) аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу.*

Крім цього, право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність

<sup>102</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.; Sheldrake R. The Sense of Being Stared At: and other aspects of the extended mind, New York, NY: Crown Publishers, 2003.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

<sup>103</sup> Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 170.

<sup>104</sup> Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология в 3-х т. Т. 3. – М.: Мир, 1990–1993. – 376 с. – С. 263.

<sup>105</sup> Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 49, 68–69.

<sup>106</sup> Бунак В. В. О морфологических особенностях одно- и двухяйцевых близнецов // Русский евгенический журнал, № 4, 1926. – С. 21–51.; Бунак В. В. Происхождение речи по данным антропологии // Труды этнографии АН СССР (новая серия), 19, 1961.; Бунак В. В. Речь и интеллект, стадии их развития в антропогенезе // Труды Института этнографии АН СССР (новая серия), 92, 1966. – С. 497–547.; Бунак В. В. Род Ното, его возникновение и последующая эволюция. – М.: Наука. 1980. – 328 с.

<sup>107</sup> Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

<sup>108</sup> Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 75–90.

<sup>109</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.

<sup>110</sup> Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

<sup>111</sup> Лурья А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.

та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.<sup>112</sup> Психічні процеси, які залежать від правої півкулі, включають в себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від лівої півкулі, співвідносяться з руховими асиметріями<sup>113</sup>.

У межах феномену взаємного обертання симетрії та асиметрії можна аналізувати *теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперина*, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії<sup>114</sup>. Вищевикладена закономірність формування розумових навичок, що розглядається в контексті діяльнісного підходу, є універсальною, вона відповідає загальнолюдським, етноспецифічним закономірностям, таким, як формування цілепокладаючих механізмів як в межах окремого індивіду, так і всього суспільства<sup>115</sup>.

Цілепокладання є передуючим компонентом будь-якої діяльності людини. В первісному суспільстві образ мети, її план існує на “рівні загальних схем предметних дій”, “вплетений в конкретну дійсність і не актуалізується поза неї”. Потім ці предметні дії проявляються в образах, культах, все більш абстрагуючись, поки не досягнуть рівня вербалізації, що може бути реалізованим в наговорах, фольклорі тощо. Потім спостерігається процес згортання заговорно-фольклорного компоненту культури, який виштовхується у сферу архетипів. В критичних ситуаціях в суспільстві вмикається процес, що зумовлює рух до образно-культових (міфологічних) форм поведінки<sup>116</sup>.

До подібного смислового ряду відноситься й спостереження А.А. Гладишева та Л. І. Конча, котрі показали, що “приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак”<sup>117</sup>.

Треба відмітити погляди Х. Вернера, який виділяє функціональні та структурні зміни у процесі розумового розвитку, що полягають у переході від синкретичності до дискретності, від дифузності до виразності, від ригідності до гнучкості, від лабільності до стабільності.

Д. Б. Ельконін показав<sup>118</sup>, що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операціонально-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка). У процесі життєдіяльності людини ми спостерігаємо також і чергування фаз активності симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи<sup>119</sup>.

Не лише процес формування умовних рефлексів, що пов’язаний з замикаючою функцією нервової системи, не лише процес асоціювання (як “послідовний ряд рефлексів, у якому кінець кожного, котрий передує, зливається з початком наступного у часі), але й функціональний акт людини виявляє “обертання” циклічного та лінійного детермінізму, взаємного чергування протилежних фаз активності психіки. Так перший і останній (п’ятий) вузли поведінкового акту (аферентний синтез та оборотна аферентація), згідно з Н.К. Анохіним, по суті замикаються.

Взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується і на *рівні координації свідомого й безсвідомого аспектів психіки*, які здатні переходити один в одного, коли знання трансформуються у навички. Як пише С. Л. Рубінштейн, будь-яка свідома дія в результаті вправ автоматизується, набуває якостей навики, перестає усвідомлюватись та бути дією, якщо за дією розуміється акт, що спрямований на мету, котра усвідомлюється. Таким чином, знання як дійова, діахронічна, телеологічна категорія здатні перетворюватися у навик, “згорнуту”, швидко протікаючу і не фіксовану поелементно дію (синтетичну, цілісну категорію), через повторювані дії (вправи), які є синхронно-циклічним явищем. Далі навик трансформується у сфері нового знання, яке набувається в результаті науково-практичного осягнення світу. Таким чином, в кінцевому підсумку ми маємо процес інтеграції знань та навичок, перцепції та рефлексії, сплав автоматично-мимовільної та неавтоматично-довільної типів активності людини.

Зазначений вище сценарій притаманний й *розвитку аудіального сприйняття дитиною світу*. Як зазначає Т.І. Калужнікова, еволюція дитячого образу світу відбувається у три фази: а) виникнення недиференційованих, афективно забарвлених відчуттів і форм сприйняття дійсності (процес цілісного відображення світу на основі механізму синестезії, що виникає при безпосередній дії

<sup>112</sup> Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. 44-138.

<sup>113</sup> Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 50-51.

<sup>114</sup> Павленко В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 53–60.

<sup>115</sup> Павленко В. Н. – С. 57-59.

<sup>116</sup> Павленко В. Н. – С. 57-59.

<sup>117</sup> Шапошникова В. И. Биоритмы – часы здоровья. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с. – С. 55.

<sup>118</sup> Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.

<sup>119</sup> Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 68–69.

подразників на органи чуттів) в період дитинства; б) формування уявлень (мислимі образи об'єктів, багато разів сприйнятих раніше і відтворюваних в пам'яті без безпосередньої дії на органи чуття) на границі дитинства і раннього дитинства; в) поява перших понять на границі між раннім і молодшим дошкільним віком; г) об'єктивація вражень, які отримуються з навколишньої дійсності за допомогою широкого кола певних понять у старшому дошкільному – молодшому шкільному віці<sup>120</sup>.

Загалом, можна говорити про "**біогенетичний закон розвитку**", який концептуально узгоджує біологічну і психічну, онто- і філогенетичну траєкторії людського розвитку, що можна бачити у концепції В. Штерна, який вважав, що людський індивід в перші місяці дитячого періоду, з переважанням нижчих відчуттів, з неосмисленим рефлексорним і імпульсним існуванням знаходиться на стадії ссавця; у друге півріччя, розвинувши діяльність хапання і різнобічного наслідування, він досягає розвитку вищого ссавця – мавп і на другому році, опанувавши вертикальною ходою і мовою, – елементарного людського стану. У перші 5 років гри і казок він знаходиться на ступені первісних народів. Потім відбувається вступ до школи, більш напружена інтеграція в соціальне ціле, з певними обов'язками, – онтогенетична паралель вступу людини в культуру з її державними і економічними організаціями. У перші шкільні роки простий зміст античного і старозавітного світу є найбільш адекватним дитячому духу; середні роки носять риси фанатизму християнської культури, і лише в періоді зрілості досягається духовна диференціація, що відповідає стану культури нового часу<sup>121</sup>. Відповідно, достатньо часто пубертатний вік називали "віком освіти". Аналогічну схему репрезентує Е. Хатчисон. Ще далі йде С. Холл, який пояснює, наприклад, побоювання води у дитини ремінісценціями про перехід в еволюційному ряду від водних до наземних тварин, що входить у контекст "атавістичної теорії розвитку дитини", яка будується С. Холлом на грі подібними аналогіями<sup>122</sup>. Своєрідне заломлення аналогічних ідей в дидактиці являє теорія культурних ступенів, розроблена в педагогічній системі І. Гербарта. Ця теорія вимагала, щоб послідовність кроків у навчанні відповідала послідовності етапів історичного розвитку культури.

Піддаючи критиці ці теорії, С.Л. Рубінштейн писав, що питання про закономірну стадіальність розвитку зберігає для нас всю свою значущість, але ступені, або стадії, розвитку перестають бути для нас замкнутими самодостатніми формальними структурами, оскільки вони пов'язуються з певними зовнішніми умовами, які потрібні кожній даній стадії розвитку і які через це її зумовлюють. Тому включення цих умов визначає хід розвитку не всупереч, а саме через стадіальні закономірності внутрішнього розвитку<sup>123</sup>.

Особливо можна відзначити погляди К. Домбровського. Згідно з його **концепцією "позитивної дезінтеграції"**, розвиток є процесом дезінтеграції структур і функцій та її поступова інтеграція на більш високому рівні. Ця концепція досить близька до поглядів В. І. Вернадського і І. Р. Пригожина про те, що порядок у світі підтримується через флуктуації: відкриті системи еволюціонують на шляху розвитку нових динамічних режимів складності, що супроводжується періодичним "перенасиченням" цих систем ентропійними продуктами розпаду. В результаті чого відкриті системи саморуйнуються та мутують у напрямку нових режимів, які задають їм нові завдання та цілі<sup>124</sup>.

Дещо подібне ми зустрічаємо у філософській системі Г. Спенсера, яку він назвав "синтетичною філософією". Згідно Г. Спенсеру, в основі розвитку світу та суспільства лежить закон еволюції, визначений як "інтеграція матерії та розсіювання руху, що йде поруч", коли "матерія переходить зі стану невизначеної, незв'язної одноманітності в стан визначеної зв'язаної багатоманітності"<sup>125</sup>. Даний процес нагадує нам схему заміни соціально-історичних типів суспільства за К. М. Леонтьєвим, О.А. Донченко<sup>126</sup>, П. О. Сорокіним<sup>127</sup> та ін. У П. О. Сорокіна три культурно-аксіологічних типи суспільного устрою (чуттєвий, надчуттєвий (ідеоціональний) та проміжний між ними – ідеалістичний) відповідають трьом психічним модусам людини – право-, лівопівкульовому та "центральному"; в рамках останнього функції півкуль синхронізовані.

<sup>120</sup> Калужникова Т.И. Акустический Текст ребенка : По материалам, записанным от современных российских городских детей : дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 / Калужникова Татьяна Ивановна. – М., 2005. – 396 с. – С. 128.

<sup>121</sup> Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / А.В.Брушлинский и др. (ред. кол.); М.И.Шпильрейн, Т.А.Ребеко (пер. с нем.); РАН, Ин-т психологии / В. Штерн. – М.: Наука, 1998. – 336 с.; Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / А.П. Болтунов (авториз. пер. с нем.) / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.

<sup>122</sup> Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. / С. Холл. – СПб.: Изд-во газеты "Школа и жизнь", 1913. – 90 с.; Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пер.с англ. Под ред. Л.Г. Оршанского- 2-е изд. / С. Холл. – Петроград : Изд-во "Школа и жизнь", 1920. – 32 с.

<sup>123</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.

<sup>124</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.

<sup>125</sup> Спенсер Г. Основные начала. – СПб., 1897. – С. 331.

<sup>126</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 49.

<sup>127</sup> Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 195.

Ці три психічні виміри людини можна співвіднести з трьома формами досягнення буття – чуттєвим, раціональним та медитативним<sup>128</sup>, тобто *правопівкульовим, лівопівкульовим та їх функціональним синтезом*. Справа у тім, що у стані медитації спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі виступають єдиним цілим<sup>129</sup>.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль*<sup>130</sup>.

Вищевикладені роздуми, згідно з нашим глибоким переконанням, дають змогу зробити висновок про існування універсальної парадигми розвитку, в межах якої матеріальне й ідеальне, живе і неживе, соціометричний та антропометричний підходи до аналізу світу, індивідуальне і соціальне... виявляються методологічно ізоморфними, що збагачує аргументи на користь філософського принципу єдності світу.

Розглянемо деякі **фактологічні проєкції закону взаємного обертання симетрії та асиметрії**. Релігійно-міфологічна свідомість проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з “невидимого” (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне, чоловіче та жіноче... Це приводить до буттєвого стану створення світу (як феномену асиметрії: згадаємо слова П. Кюрі про дисиметрію як причину руху, як фундаментальну властивість нашого світу<sup>131</sup>). Врешті-решт протилежності взаємокомпенсуються і відновлюють стан початкової єдності, “блудний син” повертається в “батьківське лоно”, а людина, як вказував Лао-цзи, починає сполучати в одній особі протилежності: “пізнає мужнє і все ж залишається жіночим”<sup>132</sup>.

Розщеплення єдиного життєвого принципу на чоловіче та жіноче ми зустрічаємо в індуїзмі та античності. Космогонічні уявлення багатьох народів світу включають в себе принцип статевого диморфізму, який відбивається в сучасній концепції В. А. Геодакяна щодо двох “альтернативних аспектів” еволюції людства<sup>133</sup>. Міфологічні уявлення про космогенез як процес порушення порядку, універсальні. Треба констатувати, що “свідомо або несвідомо релігії визначають деякий безлад, деяке порушення, які треба було б виправити”<sup>134</sup>.

Міфологічно, акт “створення світу” нагадує нам процес покидання дитиною, яка народжується, материнського лона (“райської обителі”), де вона перебувала у повній гармонії (симетрії) з материнським організмом, складаючи з ним одне ціле. Потім має місце процес розгортання асиметрії людини та оточуючого світу, що сприймається як “прокляття згори”, як фактор психічних та тілесних хвороб, які покликані переборюватися у межах психотерапевтичних методик. Буттєва асиметрія робить людську істоту “чужинцем у власному світі”, котрий втратив первісну заповітну Єдність. Ось чому, як пише Е. Фромм у праці “Психоаналіз та релігія”, людина прагне перебороти цей внутрішній розлад, вона мучиться бажанням “абсолютності”, тієї гармонії, яка б зруйнувала прокляття, що відчужує її від природи, інших людей, самої себе<sup>135</sup>. Тут ми маємо циклічну схему акту створення, як “вічного повернення”, яка приймає вид спіралі, якщо ми сполучимо її з лінійною еволюційною схемою.

*Порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку – одне з відкриттів філософської думки*. У Гегеля ця схема простежується в діалектиці Абсолютного духу (Логіка, Природа, Дух), у Миколи Кузанського знаходимо неоплатонічну ідею еманції, перманентного народження безмежним обмеженого, єдиним багатоманітним, множинним, коли Бог, являючи Собой необмежену можливість всього сущого, абсолютну єдність, виявляється таким, що містить в Собі в “згорнутому” стані всю нескінченну різноманітність природного і людського світів, яка здатна актуалізовуватись. Тут ми маємо уявлення про процес переходу синтетичного знання в аналітичне<sup>136</sup>, потенційно-можливого в актуально-дійсне, що знаходить своє відображення в квантовій фізиці, яка констатує: потенційний (ймовірний) аспект світу є його фундаментальною характеристикою, а на фундаментальному квантовому рівні Всесвіту потенційне і актуальне не диференціюються<sup>137</sup>.

<sup>128</sup> Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105

<sup>129</sup> Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – 234 p.

<sup>130</sup> Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

<sup>131</sup> Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 75.

<sup>132</sup> Див.: Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – С. 125.

<sup>133</sup> Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.

<sup>134</sup> Секретан Ш. Цивилизация и вера. – М., 1900. – С. 347.

<sup>135</sup> Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 159.

<sup>136</sup> Шляхин Г. Г. Аналитическое и синтетическое // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

<sup>137</sup> Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.



Зближення міфологічного та наукового знань, яке ми тут спостерігаємо, виявляє феномен “знання до пізнання”<sup>138</sup>. Як вважають, в ведичних джерелах можна знайти сучасні космологічні та космогонічні уявлення, ейнштейнівську теорію відносності тощо<sup>139</sup>.

Подібні діалектичні схеми розвитку сущого ми зустрічаємо у багатьох богословів та філософів, таких, наприклад, як Лейбніц, Еріугена, Оріген, Діонісій Ареопатит<sup>140</sup> та ін. Оріген аналізує проблему космогенезу таким чином: спочатку всі творіння божі створювали єдність через ідентичність (симетричність) своєї сутності, а потім “охолонули до божественної любові”, сприйняли тіла та набули імен. Спасіння при цьому можливо як “повернення до первісного стану богоспоглядання”. Даний процес у Діонісія Ареопатита виступає як “подвійний рух” (порівняйте з гегелівським “подвійним переходом”), яким проникнений світ: з одного боку ми спостерігаємо низходження “динаміс” (сил) Бога, у яких міститься “тотальна присутність Всевишнього”, “що помножується без залишення Своєї єдності”, а з другого – процес сходження, обожнювання тварин. Тобто єдиний Бог “помножується”, а численні тварини приходять до єдності у лоні Його. Цей процес ілюструється словами М. О. Бердяєва: “народження світла в темряві, перехід від хаосу до космосу (Логосу) є виникненням нерівності буття в рівності небуття”<sup>141</sup>.

У **системі теософії** ми зустрічаємо дещо подібне. О.П. Блаватська зазначає, що існуюче виникло в процесі розщеплення Єдиного на множинне, коли Гомогенність трансформувалась в Гетерогенність<sup>142</sup>. Можна згадати й **праукраїнські погляди щодо космогенезу**: “Се бо Дажбог створив нам яйце, яке є світ-зоря, що нам сяє. І в тій безодні повісив Дажбог землю нашу, аби тая удержана була...”<sup>143</sup>.

Як пише Шрі Ауробіндо, творець **“інтегральної йоги”**, “спочатку ...було Вічне, Нескінченне, Єдине. В середині... знаходиться кінцеве, преходяче, Множинність; в кінці буде Єдине, Нескінченне, Вічне. Але коли ж був початок? Немає такого моменту у часі, оскільки початок існує кожен мить”<sup>144</sup>. Як пише Гегель, “дещо рухається не тому, що воно у цьому “тепер” знаходиться тут, а в іншому “тепер” знаходиться там, а лише тому, що воно в одному й тому ж “тепер” одночасно і знаходиться, і не знаходиться”<sup>145</sup>.

В **індуїзмі** з подібною схемою ми зустрічаємось, коли читаємо, що єдиний Брахман (як тотожність матеріального та ідеального) розподіляється на множину Атманів – індивідуальних душ<sup>146</sup>. У Лейбніца цей процес втілюється у вченні про монади, яке декларує принцип народження єдиним Богом всього розмаїття нескінченно різноманітних монад, при цьому на рівні окремого індивіду даний акт розуміється Лейбніцем як рух від душі до духу (див. *Кор.* 15, 43–48), тобто від перцепції до апперцепції, від чуттєвості до розуму.

Можна навести й **ведичне уявлення** про створення світу. “Розсіявши темряву, Самосущий Господь (Вішну, Нараяна та ін.) став проявленим; і, бажаючи створити всі істоти з своєї Сутності, створив спочатку одну Воду. В неї він кинув сім’я. Це сім’я стало Золотим Яйцем... Після перебування в цьому Яйці на протязі божественного року Той, хто йменується у світі Брама, розсікає те Яйце на дві половини і з верхньої частини він створює небо, з нижньої – Землю, а з середини – твердину і постійне місце для вод”<sup>147</sup>.

У **філософії даосизму** існуюче розглядається як народжене з деякого першопочатку (Тайцзі) завдяки його поділу на дві елементарні форми – інь та ян. “Єдність в даосизмі означає Абсолют в стані невимовності, який передує всім явищам; його творчий початок реалізується через подвійний рух – поділ єдиного навпіл і через новий синтез. З цих перетворювань виникає нескінченність”<sup>148</sup>.

У **сучасній філософії, антропології, психології** процес еволюції живих форм також розуміється як явище розщеплення фундаментальної симетрії організмів та середовищ, як перехід від простого до складного<sup>149</sup> в результаті “біологічного вибуху”<sup>150</sup>. Можна говорити й про нові геологічні теорії, які концептуалізують розвиток планет з вакуумного зародку шляхом перетворення

<sup>138</sup> Крымский С. Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.

<sup>139</sup> Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.

<sup>140</sup> Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – С. 250, 330.

<sup>141</sup> Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – С. 228.

<sup>142</sup> Блаватская Е. П. Избранные статьи, ч. 1. – М.: Новый Акрополь, 1994. – С. 50.

<sup>143</sup> Лозко Г. Велисова книга як пам’ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513), – С. 55–60.

<sup>144</sup> Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – С. 259.

<sup>145</sup> Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – С. 521.

<sup>146</sup> Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 201.

<sup>147</sup> Лозко Г. Велисова книга як пам’ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1999. – № 11 (513). – С. 47.

<sup>148</sup> Завадская Е. В. Эстетические проблемы живописи старого Китая. – М.: Искусство, 1975. – С. 215.

<sup>149</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.

<sup>150</sup> Морозов Л. Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.

поля на речовину <sup>151</sup>, а також про “мозковий вибух”, через який долається “мозковий Рубікон” <sup>152</sup>. А мова походить в результаті “великого лінгвістичного”, чи “семіотичного вибуху” <sup>153</sup>).

**Сучасна космологія** інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли стверджує, що він виник внаслідок “вибуху” з симетричної “праречовини” (фундаментальної вакуумної симетрії <sup>154</sup>, сингулярного стану матерії тощо) шляхом її розщеплення на речовинну та польову складові. Як вважає Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення “ніщо” на “дещо” та “антидещо” (надлишкову та дефіцитну сутності, “плюс” та “мінус”), що призводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів <sup>155</sup>. Дещо подібне ми знаходимо у системі Кабали, де Абсолют (Айн-Соф) для того, щоб народити світи, має самообмежитись та розділитись на сферу порожнечі та нескінченне світло, еманції якого створюють світи <sup>156</sup>.

Все це нагадує **систему Гегеля**, де ми зустрічаємо категорію “буття” як всезагальну сутність, котра через діалектичне перетворення переходить в категорію “ніщо”. Цей взаємний перехід протилежностей знімається в категорії “становлення” <sup>157</sup>. Дещо подібне ми зустрічаємо у Аристотеля. Понятійний апарат аристотелівського дискурсу містить три компоненти: можливість (потенція) через енергію (діяльність, акт, актуалізацію) перетворюється у ентелехію (дійсність, сутність, що знаходиться у стані здійснення) <sup>158</sup>. Тут ми, по суті, маємо процес розщеплення ніщо (що є віртуальною сутністю, подібною до фізичного вакууму) на енергію (польову сутність) та ентелехію (речовинно-субстратну сутність).

**Розвиток мови** йшов згідно з вищевикладеною схемою <sup>159</sup>. В первісних правопівкульових мовах спостерігається присутність синкретичного мислення. Так в древньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що передають цілокупність буття, де немає диференціації суб'єкта та об'єкта <sup>160</sup>. характеризуються тим, що в них майже всі слова співвідносяться з дієсловом і несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття. Відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлено як злитий з простором Б. Уорф дійшов висновку, що зазначені мови точніше описують дійсність, ніж індоевропейські, які породжують помилкове уявлення про уявну множинність, що відсутня в об'єктивній реальності; при цьому мова хопі (одна з мов американський індіців) складається не зі слів-ймен, чи слів-дієслів, а зі слів-подій, які характеризуються трьома аспектами: “впевненість, вірогідність, уявлення”. Таким чином, на рівні древніх мов простір та час сполучені, як це має місце у сучасній квантовій фізиці <sup>161</sup>.

Спочатку мав місце процес розчленування мовної “матерії”, “авілонське стовпотворіння”, рух від синкретизму до аналітизму, від мовної практики як процесу, як континуальної сутності, до мови як системи знаків, як множинної сутності. Це призвело до поляризації мови, до розвитку крім природних і штучних (“жорстких”, за словами В. В. Налимова <sup>162</sup>) мов. Сучасний стан суспільства виявляє необхідність використання мови, яка б об'єднувала в собі однозначність і точність наукових (штучних) та багатозначність, метафоричність природних мов. Шлях розвитку мови відбитий і в наступному факті. Відомо, що давні форми писемності носили нелінійний, цілісний, “симетричний” характер (їх можна назвати міфограми). Ця прадавня синкретична писемність була, як пише Ж. Дерріда, “переможена” лінійною, аналітичною писемністю <sup>163</sup>.

Тенденція до поширення мовної дипластії чи енантіосемії (двоїстості, парадоксальності смислів) <sup>164</sup> говорить про розвиток синтетичного аспекту мови. Сучасне мислення, долаючи

<sup>151</sup> Бугаев А. Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альфы, 1998. – С. 36.

<sup>152</sup> Ата-Муратова Ф. А. Эволюция генетических систем мозга в популяциях человека и практические аспекты проблемы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 216–229.

<sup>153</sup> Петров М. К. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – С. 89.

<sup>154</sup> Шипов Г. И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии. – М.: Наука, 1997. – 450 с.

<sup>155</sup> Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.

<sup>156</sup> Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение (основные положения в доступном пересказе). – Новосибирск, 1993. – 420 с.

<sup>157</sup> Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – С. 110.

<sup>158</sup> Хоружий С. С. Род или нерод? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 53–68.

<sup>159</sup> К. Євзлін: “Людську історію можна уявити як історію знакових систем, що змінюють одна одну. Ця уява передбачає існування деякої вітокової точки, першознаку, архитипової схеми, яка виявляється, перш за все, у ритуально-міфологічних системах”.

<sup>160</sup> Павленко А. П. Бытие у своего порога // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

<sup>161</sup> Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960. – С. 141–155.

<sup>162</sup> Налимов В. В. Вероятностные модели языка (О соотношении искусственных и естественных языков). – М.: Наука, 1974. – 146 с.; Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал, т. 5, № 6, 1984. – С. 111–122; Налимов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В. В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91; Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

<sup>163</sup> Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33–37.

<sup>164</sup> Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – С. 79.

протиріччя між предметно-конкретною (правопівкульовою) і абстрактно-логічною (лівопівкульовою) сторонами пізнання світу та мислення, стає все більш цілісним, нелінійним і це починає віддзеркалюватись у формах писемності. Одним з "симптомів" цього процесу є експансія метафори (як засобу формування "симетричного" понятійно-розумового контексту, як сутності, що прагне "об'єднати протилежності") в різні види дискурсу<sup>165</sup>.

Цей стан речей можна проілюструвати *постмодерністською парадигмою*, яка виявляє процедуру подолання асиметрії категоріальних опозицій мови, такі як "світло-темрява", "добро-зло", що реконструює пра-мовний, цілісний рівень освоєння світу людиною. Зазначена парадигма також передбачає таку когнітивну ситуацію, коли взаємодіють на рівних автономні філософські дискурси (феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістський, граматологічний, психоаналітичний, семасіологічний, деконструктивістський та ін.), а сам постмодерн концентрує свій інтерес на вивченні "невизначеностей", "амбівалентностей", "дуальностей", "доповненостей", "нерозрішимостей", на з'ясуванні меж контрольованої точності, на дослідженні конфліктів та граничних явищ, на розробці теорії катастроф, біфуркацій, спонтанних порушень симетрії, що є предметом вивчення синергетики. При цьому, як вважає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання, самої парадигми мислення, яке постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим", цілісним, синергетичним. Тут бінарні опозиції мови (частина та ціле, внутрішнє та зовнішнє та ін.) більше не існують: їх протиріччя знімається, що відповідає головному завданню постмодернізму – *деконструкції*, за Ж. Дерріда, як *процедурі подолання асиметрії категоріальних опозицій мови*<sup>166</sup>.

Відтак, як вважає Ж. Дерріда, в дійсності не існує опозиційної відмінності, а обидва опозиційних члени виходять з однієї основи, що допомагає перебороти принцип асиметричної опозиції після того, як мислителю вдається "розмити" метафізичну "перегородку", що відокремлює ліву категорію від правої. Відтак, перебороти дух логоцентризму, здійснити прорив до більш завершених типів філософського дискурсу можливо лише тоді, коли мова асиметричних опозицій буде замінена "новою" мовою – мовою суб'єкт-об'єктної єдності, "мовою симетричних опозицій" – таких опозицій, у яких ліва і права категорії гносеологічно і методологічно рівноправні, рівноцінні, рівноважні, ізоморфні.

У симетричній лінгвістичній опозиції немає семантичного "центра", коли ліва і права категорії можуть обмінюватися семантичними ролями і когнітивними сенсами. Тому така опозиція – це не фіксований "центризм", "визначеність", "можливість розв'язання", а "децентризм", "невизначеність", "дуалізм", "нерозв'язність", "парадокс", "абсурд". Загальновідомими прикладами подібних невизначеностей, дуальностей, двоїстостей у природознавстві можуть слугувати такі симетричні понятійні категорії, як "хвиля-частка", "простір-час", "кварк-глюон", "речовина-поле", "детерміністична стохастичність" і т.ін. У гуманітарному знанні – це платонівський "фармакон" (тобто "отрута-ліки"), у Маларме – "аймен" ("займаність-незайманість") у Руссо – "заміщення-доповнення", у російських символістів – "андрогін" ("юнак-діва"), у Блока – "радість-страждання", у психології – "садомазохізм" та ін.<sup>167</sup>.

Цей важливий висновок ілюструється *парадоксом логіки визначення*: логічно визначити предмет – значить порівняти, співвіднести, зіставити його з якимсь іншим предметом, або предметами, що при своєму визначенні також піддаються такій же логічній процедурі порівняння, і так далі по ланцюжку.

Тому при визначенні предмета ми так чи інакше порівнюємо його з усіма предметами реальності, а в обсяг поняття предмета, що ми визначаємо, повинні входити характеристики всіх предметів реальності. Окреме слово, таким чином, так чи інакше несе в собі значення всіх слів мови й у цьому змісті є співмірним з усією дійсністю ("На початку було Слово, і Слово було в Бога, і Слово було Бог" (Одкр. 1, 1–4).

Тому всі слова мови виявляються потенційно (віртуально) тотожними одне одному стосовно понятійного обсягу. Цей висновок відповідає уявленню про світ як "*семантичний універсум*", організований за голографічно-фрактальним принципом<sup>168</sup>. Однак розглянута тотожність не усвідомлюється людиною і, ймовірно, може бути зафіксована тільки на рівні її інтуїтивних прозрінь

<sup>165</sup> Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.; Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

<sup>166</sup> Деррида Ж. Московские лекции / Ж. Деррида. – 1990. – Свердловск, 1990. – 234 с.; – С. 53–57. Деррида Ж. О грамматологии / Пер. с франц. и вступ. статья Автономовой Н.С. / Ж. Деррида. – М.: ad Manginem, 2000. – 511 с.

<sup>167</sup> Лукьянец В.С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? / В.С. Лукьянец // Totallogy. Постнеклассичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239–257.

<sup>168</sup> Налимов В. В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.

та рівні так званих змінених станів свідомості. На цьому рівні всі лексичні одиниці всіх мов взаємототожні і мають нескінченний понятійний обсяг, що виражається в категорії Логосу.

У плані *загальнокультурного розвитку* означений процес еволюції мови йде від міфу до теорії, а від неї до синтезу міфологічного та теоретичного. Можна сказати, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та опановує ім у функціональній сфері правої півкулі, формуючи міфологічну реальність<sup>169</sup>, виробляючи цілісне бачення світу та розвиваючи синтетичне знання, яке оперує міфологемами, які при аналізі сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей. Тобто мова міфу, в котрому світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино<sup>170</sup>, – ця мова міфу на сучасному рівні науки може одержувати наукову інтерпретацію, коли еволюція людства немовби повертається до своїх витоків, але на більш вищому шаблі розвитку. За цих умов те, що у межах міфу існує злитно і не підкоряється принципу причини-наслідку (тобто принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представлено як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ виявляються існуючими від віку у згорнутій міфічній формі, асоціативно-метафорично організованій, здатній трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства].

**Література** також еволюціонувала від симетрії до асиметрії, а потім – до їх синтезу. Для симетрії характерний період цілісного міфологічного відображення дійсності (принцип “все у всьому”, чи “ціле перше частин”), який породжує епічну літературу<sup>171</sup>. Д. Лукач філософсько-світоглядну, історико-соціальну основу епосу бачить в тому, що під час домінування міфологічного світоспоглядання “всі розуміли один одного, довіряли один одному навіть коли смертельно ворогували один з одним”<sup>172</sup>, а для мисливця зовнішня природа була “злита зі звіром”<sup>173</sup>. “Для первісної свідомості все космологізовано, оскільки все входить до складу космосу, який створює вищу цінність всередині міфопоетичного універсуму”<sup>174</sup>. “У міфу, – наголошував С. М. Булгаков, – йдеться не про відчужені поняття, а про самі реальності”<sup>175</sup>, коли “міфічне мислення... притаманне не одному якомусь часу, а людям всіх часів... воно формально, тобто не виключає будь-якого змісту: ні релігійного, ні філософського, ані наукового”<sup>176</sup>. У міфу сакрально-синкретична дія сполучається з культово-ритуальною (практико-перетворюючою) дією<sup>177</sup>, дійсність психізується та сакралізується, а у самому епосі автор виявляється інтегрованим у космос свого твору. При цьому “філософія міфології має поставити перед собою питання про міфологічний процес як шлях одкровення”<sup>178</sup>.

На цьому етапі ми бачимо панування правопівкульового емпатичного відображення дійсності, що не відокремлює “Я” від “не-Я” внутрішнього від зовнішнього, а це передбачає тотальну довіру до світу, у якому “поведінка людей та богів передбачувана... у цьому світі немає місця примсі”<sup>179</sup>, немає місця для прояву “вільної волі” (яка впливає з аналітико-раціонального індивідуально-особистісного рольового лівопівкульового мислення), оскільки у межах міфічного світосприйняття світ та його розуміння злиті, тут насиченість життя ототожнюється з самим світовим ладом, природа та культура взаємно зливаються<sup>180</sup>. Таке “наївне сприйняття природи і культури в їх єдності характерно і для дитячого мислення”<sup>181</sup>.

Далі має місце процес розщеплення симетрії і література епосу поділяється на два напрямки – ліричне (емпатійне, емоційно-чуттєве, правопівкульове) і драматичне (рефлексивне, логіко-аналітичне, лівопівкульове). У драмі особливе значення має дійове розкриття характеру та оголена

<sup>169</sup> Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

<sup>170</sup> Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с. – С. 653–654.

<sup>171</sup> Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1976. – С. 347.

<sup>172</sup> Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogias es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

<sup>173</sup> Фрейдберг О. М. Миф и литература древности / О. М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – С. 19.

<sup>174</sup> Топоров В. Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд / В. Н. Топоров // Очерки естественнонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 14.

<sup>175</sup> Булгаков С. Н. Свет не вечерний: Созерцания и умозрения / С. Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.

<sup>176</sup> Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – С. 433.

<sup>177</sup> Байбурин А. К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / А. К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения. – Л.: Наука, 1985. – С. 4–19.

<sup>178</sup> Булгаков С. Н. Свет не вечерний: Созерцания и умозрения / С. Н. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – 415 с.

<sup>179</sup> Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – С. 6.

<sup>180</sup> Голосовкер Л. Э. Логика мифа / Л. Э. Голосовкер. – М.: Инст. Востоковедения АН СССР, 1987. – 217 с.; Lukacs G. A heidelbergi muveszettelozogias es esztetika / G. Lukacs. – Budapest, 1985, 505.

<sup>181</sup> Найсен У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найсен. – М.: Прогресс, 1981. – С. с. 147–178.

конфліктність сюжету, що відображає лівопівкульовий принцип бінарних опозицій, антиномічний, дискретний лад життя. У драмі дійові особи розкриваються, як правило, через пряму мову (діалог та монолог), що підтверджує ідею про бінарну, діалогову лівопівкульову сутність драми, яка одержує найбільш повну актуалізацію саме через сценічне мистецтво, де ми спостерігаємо реалізацію лівопівкульового, рольового початка людини. Здібність до діалогу характерна саме для асиметричного спілкування як результату взаємодії двох факторів – “Я” та “не-Я”<sup>182</sup>. Для додіалогічного спілкування характерна егоцентрична (антидіалогічна) мова дитини, про що пише Ж. Піаже (розвиток, згідно з Ж. Піаже, – це чергування головних механізмів розвитку, – асиміляції та акомодаци)<sup>183</sup>. Дитяча думка, як довів цей дослідник, не відділяє суб’єкта від об’єкта і тому є “реалістичною”, вона розвивається у напрямку до об’єктивності, до стану диференціації суб’єкта та об’єкта, внутрішнього та зовнішнього, що передбачає розвиток умов для реалізації драматичного мистецтва.

Потім, з розвитком літератури, її асиметрична тенденція починає нівелюватися, поновлюються процеси злиття людини зі своїм глибинним симетричним космосом (сферою підсвідомого), але на більш високому рівні розвитку, коли духовно-аналітичний аспект людини, який розвинувся, починає дотикатися з її тілесно-природним, правопівкульовим душевним аспектом. А духовний (абстрактний) трансцендентальний (надчуттєвий, за П.О. Сорокіним) світ, що при цьому виокремлюється, відновлює єдність з природно-симетричним іманентним буттям, яке концептуалізується у рамках новітніх філософських систем (екзистенціалізму, феноменології та ін.). Першим базовим проявом цього процесу для Заходу був акт християнізації світу, започаткований у сфері онтології Христа, котрий став “особливою з’єднуючою ланкою між земним та потойбічним світом”<sup>184</sup>. З’являється література “потoku свідомості”, що пов’язана з філософією та літературою екзистенціалізму, з ідеями сюрреалізму, дадаїзму, експресіонізму, міфологізму, “театру абсурду”, постмодернізму, постнекласицизму та ін., яка поширюється слідом за віяннями “нової симетрії”, прагнучи до тотального, надціннісного, автентичного буття. Як писав А. Бретан у “Другому маніфесті сюрреалізму”, головне завдання сюрреалізму полягає у пошуку пункту свідомості, в якому припиняють сприйматися як протиріччя життя та смерть, реальне та уявне, минули і майбутнє, комунікабельне і некомунікабельне, високе та низьке, коли звільнення свідомості від рабства означає тотальне розуміння на шляху подолання абсурдної відмінності прекрасного і відразливого, істинного та хибного, доброго та злого.

Суттєво, що одним з перших письменників, що потрапили під вплив “нової симетрії”, був Ф.М. Достоевський, котрий характеризувався, як пише М.М. Бахтін, “наполегливим бажанням бачити все як співіснуюче, сприймати та показувати все поряд та одночасно... у мисленні Достоевського немає генетичних та каузальних категорій”<sup>185</sup>. Дещо подібне ми зустрічаємо у Дж. Джойса в романі “Поминки за Фіннеганом”, де відсутні хронологічний час та взаємодія об’єктів в звичайному розумінні. Роман повністю розміщується в просторі імен, які перетворюються одне в одне. Треба відмітити, що часова диференціація півкуль при цьому нівелюється, а людина звільняється від прокляття Хроносу, про яке М. Гайо писав, що “ідея часу є початком жалю”<sup>186</sup>, а Ф. Перлз відмічав, “тривога – це пролом між тоді і тепер”<sup>187</sup>.

Отже, можна говорити про два полярних напрямки всієї літератури (проза і поезія), як і про полярні напрямки прози (ліричне та драматичне мистецтво) і поезії окремо. Остання диференціюється на реалістичний і символічний напрямки. Як писав К.Д. Бальмонт, “реалісти завжди є звичайними спостерігачами, а символісти – завжди мислителями”, тобто реалісти захоплені конкретикою, а символісти відчуждені від реальної дійсності<sup>188</sup>.

Відповідно до універсальної парадигми розвитку можна говорити про новий гіпотетичний стан розвитку літератури, де мають поєднатися зазначені аспекти літературного процесу. Має бути відродженою древня креативна “магія слова”, що була поширена у примітивних соціумах, де оточуюча природна реальність була психізована та олюднена. Слово має поновити статус творця світу. Цей висновок підтверджується такими актуальними теоретичними конструктами, як ноосфера

<sup>182</sup> Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с.

<sup>183</sup> Піаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Піаже. – М.: Наука, 1969. – 289 с.; Піаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., нов. ред. пер. с фр., коммент. В.А. Лукова, В.А. Лукова / Ж. Піаже. – СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. – 527 с.

<sup>184</sup> Анчел Е. Мифы потрясенного сознания / Е. Анчел. – М.: Политиздат, 1979. – 176 с.

<sup>185</sup> Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – С. 3-35.

<sup>186</sup> Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – С. 60.

<sup>187</sup> Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

<sup>188</sup> Бальмонт К.Д. Горные вершины. Сб. статей, кн. 1. / К.Д. Бальмонт. – М.: Гриф, 1904. – С. 76.

В.І. Вернадського, антропний космологічний принцип сучасної астрофізики та квантової фізики<sup>189</sup>. Повернення людства до своїх сакральних джерел має здійснюватися саме у річищі літературного процесу, оскільки "Спочатку було Слово...". Цей висновок виявляється у пошуку універсалій у мовах світу й у мисленні їхніх носіїв<sup>190</sup>. У процесі розробки універсальної граматики Н. Хомський, наприклад, трансформує "поверхневі структури" (у межах яких, на його думку, мови розрізняються) у "глибинні структури" (де мови збігаються), вважаючи їх "уродженими". Інші автори в пошуках універсальної "мови думки" або "інваріанта мов світу" намагаються уявити породження тексту як переклад з універсальної "семантичної мови" (словами якої вважаються "елементарні значення", "семантичні множники", "атоми змісту", "фігури змісту" – "семи" тощо) або з "генотипної мови" (так званого "інваріанта мов світу", словами якого вважаються "елементарні семіотичні частки" – "семіони") на природні ("фенотипні") мови, а розуміння тексту – як переклад з фенотипних мов на семантичні або генотипні мови відповідно<sup>191</sup>.

Вищевикладена **еволюційна парадигма** ("теза-антитеза-синтез," або "єдине-множинне-ціле", також як і "симетрія-асиметрія-їх синтез") характерна для всіх галузей суспільної свідомості. Наприклад, аналізуючи **походження мистецтва**, слід відзначити, що "мистецтво в своїх глибинних витоках було синкретичним як за засобом відображення дійсності, так і за сприйняттям", про що пишуть у своїх працях Р. Вагнер, Е. Курт, С. М. Ейзенштейн, Ю. Б. Борев, В. В. Ванслов та ін.<sup>192</sup>. Потім має місце процес диференціації видів мистецтв який змінюється фазами їх синтезу (сценічного, екранного та ін.). Окрім цього, в ХІХ–ХХІ сторіччях очікується момент "тотального з'єднання" мистецтв.

Тут можна говорити про два етапи розвитку мистецтва, культурний та цивілізований, коли для цивілізації характерним є футурологічне мистецтво, а для культури – символічне<sup>193</sup>. У кінцевому підсумку ми маємо синтез культури та цивілізації<sup>194</sup>.

Можна сказати, що мистецтво еволюціонувало зі стану циклічності (симетричності) до лінійності (асиметричності), а від неї – знову до циклічності (що виявляє універсальний рекурсивний принцип "вічного повертання"). Саме "мистецтво задовольняє людську потребу у все більш тонкому досвіді структурного порядку. Якщо твір мистецтва репрезентує людині такий повторювальний порядок чи структурний розвиток, що не відповідає її нормальним очікуванням, виникає почуття фрустрації чи збурення. Тому твір мистецтва потребує "форми"... Новаторів у мистецтві критики, які постають захисниками традиції, завжди звинувачують у "безформності". У часи Дебюссі вперше музика перестала підкреслювати тональність п'єси у закінченні, що призвело до виникнення у слухачів фруструючого почуття незавершеності – вона залишала їх "підвішеними" у повітрі... Це свідчить про те, як глибоко укорінене інстинктивне усвідомлення того, що життя циклічне і що будь-який великий цикл закінчується утвердженням довершеної гармонії – образу омега-стану, чи стану зернятка"<sup>195</sup>.

Відтак, **розвиток мистецтва** в цілому підкоряється наведеному вище принципу взаємодії і взаємного переходу Хаосу і Космосу, симетрії та асиметрії. А.В. Волошин у своїй роботі наводить цікавий аналіз історії європейського мистецтва: "Народжений із глибин давньогрецької архаїки стриманий і шляхетний порядок мистецтва класичної Греції змінюється вигадливим безладдям мистецтва епохи еллінізму. Узятий за зразок республіканським Римом порядок класичного давньогрецького канону знову розпадається в невтримному хаосі епохи Римської імперії. Потім простота геометричного порядку романських храмів потопав в кам'яному мереживі готики, здорова гармонія мистецтва епохи Відродження змінюється хворобливими ізвивами постренесанського бароко і рококо, ритмічний лад класицизму руйнується вихром романтизму. І вже у нашому столітті природний космос критичного реалізму змінюється штучним хаосом імпресіонізму і модернізму... За зовнішньою строкатістю зміни різних стилів у європейській історії мистецтв легко вбачається суворая закономірність взаємних переходів гармонійних і дисгармонічних стилів, "лівопівкульових" і "правопівкульових" тенденцій, аполлонічного і діанісичного начал, чи у загальному вигляді Космосу і Хаосу"<sup>196</sup>.

<sup>189</sup> Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиринов. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

<sup>190</sup> Проблемы общей теории перевода. – Таллин: Валгус, 1988. – С. 31-33.

<sup>191</sup> Апресян Ю.Л. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Л. Апресян. – М.: Наука, 1974. – С. 6-163.

<sup>192</sup> Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – С. 146-163.

<sup>193</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – С. 168.

<sup>194</sup> Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Межд. центр Рерихов, 1994. – С. 111.

<sup>195</sup> Радьярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радьярд. – М.: Ваклер, 1995. – С. 233.

<sup>196</sup> Волошин А.В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лишнее мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213-246.

**Структура наукового розвитку** також відповідає універсальній схемі (єдність-диференціація-синтез), яку розробляли багато вчених, таких як В. С. Соловйов, Т. Кун, І. Лакатос, Ф. Франк, П. Фейерабенд, К. Поппер та ін. Тут ми зустрічаємо момент нелінійного розвитку науки, що відображається у констатації того, що наука не розвивається лінійно та кумулятивно, а наукові теорії не виводяться логічно з наявних фактів; теорія як логічна система не потребує підтвердження практикою, вона розвивається вибухо- та стрибкоподібно, а науковий факт неможливо відділити від парадигми, більш того, “факт” як наслідок цієї парадигми є результатом обробки реальності під певним кутом зору. Як пише С. Гроф, існує безпека бачити у теорії “точний опис реальності замість допоміжної карти, зручного наближення та моделі для організації даних. Таке змішання карти з теорією характерно для історії науки”<sup>197</sup>.

Можна сказати, що “наукове дослідження необхідно включає в себе три ступені, з яких два перших – чуттєво-конкретний і абстрактно-логічний – суперечать один одному, а на третьому – духовно-практичному, ця суперечність знімається”<sup>198</sup>. Можна сказати, що ми зараз стаємо свідками актуалізації третього етапу наукового розвитку, бо саме у наш час виявляється потреба у цілісно-розуміючому, філософському знанні, коли “філософи та богослови, котрим на протязі віків бракувало роботи, тепер стають об’єктами “мисливства за мозками”. В цілому можна говорити про три періоди науки – класичний, некласичний та постнекласичний.

Отже, можна виділити *три етапи розвитку науки: синтетичний, що добуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, аналітичний, що добуває однозначний контекст такого пізнання, і знову синтетичний етап, де інтегруються досягнення перших двох етапів*. Характерно, що права півкуля формує багатозначний, а ліва – однозначний розумовий контекст в процесі взаємодії людини і світу. Протиріччя між право- та лівопівкульовими стратегіями пізнання світу втілюється в протиріччі між теоретичним та емпіричним.

Простежимо за **еволюцією логіки як науки**. Тут ми спостерігаємо рух від емпіричної (наочно-образної, наочно-дієвої, правопівкульової) логіки прадавніх людей, яка базується на принципі “все у всьому”, – до класичної дискретної аристотелівської логіки, що змінюється тризначною (багатозначною) синтетичною логікою, в якій вже не діє закон виключеного третього, а між “А” і “не-А” присутня третя можливість. Дану тризначну логіку можна визначити як діалектичну, яка, за словами Б. Д. Кедрова, оперує, на відміну від класичної двозначної логіки, мінливими, рухливими, “плинними” поняттями<sup>199</sup>. І. С. Нарський писав, аналізуючи розуміння Гегелем проблеми співвідношення формальної та діалектичної логіки, що формально-логічний закон “тотожності зовсім не приписує речам незмінність, а вірно відображує момент часткової тотожності, що об’єктивно притаманна речам, оскільки будь-яка річ є єдністю тотожності та різниці, стійкості та мінливості”<sup>200</sup>. А. С. Богомолів вважав, що закон протиріччя в формальній логіці слід розуміти як граничний випадок закону єдності та боротьби протилежностей<sup>201</sup>, а С. Б. Церетелі (перу якого належить вислів “Істина – це єдність протилежностей”) писав, що “формально-логічний вивід є однобічністю діалектичного”<sup>202</sup>.

Універсальну парадигму розвитку у контексті **неживої речовини** можна проілюструвати діалектикою розвитку елементів у межах Періодичної системи елементів Д.І. Менделєєва, що є вираженням одного з найбільш широких узагальнень в області фізики та хімії. Тут ми спостерігаємо процес “обертання” властивостей хімічних елементів, коли в межах кожного періоду (циклу) металеві властивості елементів, найбільш виражені на початку циклу, поступово слабшають, заперечуються металоїдними властивостями, що означає поступове перетворення витокового явища на свою протилежність<sup>203</sup>. Наведемо слова Б.М. Кедрова, який детально аналізує цей процес.

“Візьмемо малий період, що починається з літію (лужний метал). Рухаючись від нього направо по системі, ми виявляємо, як від елементу до елементу поступово слабшає їх металевий характер і дедалі посилюється характер неметалевий, і, відповідним чином, як слабнуть у їх сполучень головні властивості та збільшуються кислотні. Так відбувається від берилію (перший елемент після літію) до

<sup>197</sup> Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцветие, 1992. – С. 17.

<sup>198</sup> Обухов В. Л. Сущность триадической формы закона отрицания отрицания // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 57.

<sup>199</sup> Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – С. 316.

<sup>200</sup> Нарський И. С. Западноевропейская философия XIX века. – М., 1976. – С. 168.

<sup>201</sup> Богомолів А. С. “Летящая стрела” и закон противоречия // Философские науки. – 1964. – № 6. – С. 155.

<sup>202</sup> Церетели С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – С. 22.

<sup>203</sup> Морозов В.Д. О диалектическом отрицании и отрицании отрицания / В.Д. Морозов // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 132.

кисню (останній елемент перед фтором), отже через п'ять ланок. Нарешті у галогену-фтору – має місце повне перетворення на свою протилежність. Однак при подальшому русі в тому ж напрямку виявляється не заперечення заперечення, тобто повернення до викотного пункту, а ще одне, при чому більш глибоке, заперечення: заперечується взагалі хімічна активність, яка була притаманна всім членам цього ряду, від літію до фтору. Ми переходимо до хімічно інертного елементу – газу неону. Тільки після наступного кроку має місце, врешті-решт, заперечення заперечення, і ми повертаємось знову до лужного металу – натрію, але хімічно значно активнішому, ніж літій (“на більш вищій основі”). Однак, незважаючи на те, що ряд від літію до натрію складається з дев'яти членів, між котрими (при русі по цьому ряду) відбувається вісім послідовних заперечень, ми можемо уявити його у вигляді тріади: першим її членом (1) будуть всі хімічно активні елементи, що в нього входять, другим членом (2), який стоїть після першого заперечення, буде інертний неон, а третім (3) – натрій і наступні за ним по системі хімічно активні елементи аж до хлору”<sup>204</sup>.

Універсальна парадигма розвитку реалізується на всіх рівнях реальності, у тому числі й на біологічному у контексті живої речовини. Так, у своїй праці “Три фази реакції організму на стимул, який зростає” П.В. Симонов узагальнив великий і різнобічний експериментальний матеріал та сформулював таке правило: у міру зростання енергії стимулу реакція організму проходить через такі три фази: 1) первинне (превентивне) гальмування; 2) збудження; 3) вторинне (забезпечення) гальмування.

Як бачимо, маємо діалектичну схему: *теза (первинне гальмування) – антитеза (збудження) – синтез (вторинне гальмування)*.

При цьому закономірності перебігу процесів збудження і гальмування також виявляють тріадність – іррадіацію, концентрацію, індукцію нервових процесів збудження і гальмування.

**Фізична наука** також еволюціонувала від синтетичної науки до класичної ньютонівської аналітичної фізики, яка використовує дискретні, атомарні сутності. Потім класична фізика змінюється релятивістською та квантовою науками, що оперують цілісними континуальними сутностями, в межах яких відновлює свій ґносеологічний статус принцип “все у всьому”, характерний для науки прадавніх людей. М. Е. Омеляновський пише про те, що класична фізика прагнула пояснити цілісні фізичні системи через пізнання взаємодії їх елементів. Релятивістська фізика, навпаки, при поясненні елементарних феноменів спирається на знання про ціле. Що ж стосується квантової фізики, то в ній “сполучаються обидва аспекти і цей зв'язок стає органічним”<sup>205</sup>. Тим більше, що з точки зору квантової теорії всесвіт слід розглядати як неподільну одиницю, а уявлення про її окремих частинах можуть бути добрими наближеннями лише в класичній межі (І.З. Цехмістро). Таким чином, як писав В. Гейзенберг, розвиток фізики останніх років, якщо порівняти його з античною філософією, здійснює поворот від Демокрита до Платона<sup>206</sup>.

**Геометрія**, одна з галузей математики, проходить три етапи свого розвитку: міфологічний (що експлуатує принцип “все у всьому”), класичний евклідовський, космологічний, який реалізується в геометріях М. І. Лобачевського, Г. Рімана та ін.

У галузі **математики** можна констатувати процес переходу від синтетичної (правопівкульової) математики прадавніх людей (яка набуває своєї проекції в “народній математиці”<sup>207</sup>), до класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами, яка змінюється “нечіткою” математикою сучасності<sup>208</sup>, яку називають “неперервною математикою”. З позиції класичної математики всі викладки вищої “нечіткої” математики, яка використовує операції з континуальними, “нечіткими” трансфінітними величинами, виявляється, суворо кажучи, невірними. Таким чином, спочатку математика була наочною, емпіричною, нарисною, образною, правопівкульовою, про що свідчить факт геометризації арифметики в древній Греції, де математичні обчислення робилися геометричним способом. Пізніше це стало гальмувати розвиток математики, в якій було неможливо використовувати нуль, негативні, ірраціональні числа. Крім того, тут був відсутній метод математичного доведення, наука носила строго догматичний характер і будувалась як сукупність алгоритмів вирішення завдань.

<sup>204</sup> Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 18-19.

<sup>205</sup> Омеляновский М. Э. Диалектика в современной физике. – М.: Наука, 1973. – С. 182.

<sup>206</sup> Гейзенберг В. Физика и философия: часть и целое. – М.: Наука, 1989. – С. 36-37.

<sup>207</sup> Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.; Дорошкевич А. Народная математика // Е.В., № 8, 1929. – С. 152-167.

<sup>208</sup> Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34-56.



Розглянемо **розвиток природознавства**. Відомо, що природознавство (в тому числі і біологія) почало розвиватися з розуміння єдності світу, його антропоморфності. Культивувався погляд на світ як на містичне ціле. На Сході міфічний світогляд малював Всесвіт у вигляді колосальної істоти – Пуруші, одним з елементів організму якого є Земля. Потім отримують розвиток дискретно-атомістичні теорії стародавніх греків. Дискретний світогляд виявляється і на рівні суто релігійної свідомості, де саме розуміння Бога-Отця як дещо принципово відокремленого від світу людей (як сказано у Новому Заповіті, “Бога не бачив ніхто, ніколи”) дає нам приклад розірваності земного і небесного, що згодом має бути відновленою. Потім у фізиці поширюється поняття континууму, який характеризується неперервними перетвореннями, тобто людство повертається до принципу континуальності, цілісності. Потім в природознавстві знову поширюються ідеї дискретності разом з розвитком квантового погляду на речі. У біології уявлення про злитне, континуальне наслідування з 1900 року, після повторних відкриттів законів Менделя, починає інтенсивно виштовхуватися концепцією дискретного наслідування. Зараз ідеї цілісно-циклічної парадигми знову виходять на перше місце у сучасному природознавстві.

**Медицина** виявляє певні етапи розвитку, про що пише С. Цвейг<sup>209</sup>, коли вказує, що спочатку явище хвороби пов’язане з релігійним почуттям, коли хвороба розумілася як така, котра посилялася богами. Медицина та богослов’я спочатку постають як одне, коли лікар та жрець були одною особою. Потім лікар виступає проти жреця (трагедія Емпедокла). Страждання та хвороба низводяться зі сфери надчуттєвого у площину банально-природного. Жрець та лікар відокремлюються. З моменту порушення первісної єдності, пише С. Цвейг, всі елементи лікарського мистецтва набувають нового значення. Перш за все єдине духовне явище хвороба, розщеплюється на розмаїття хвороб. Суть хвороби втрачає зв’язок з духовної особистістю людини. Лікування здійснюється не як психічний вплив, а як розумовий, технологічний акт з боку лікаря. “Там, де древній магічний лад лікування вимагав вищої духовної напруги, нова клініко-діагностична система вимагає від лікаря протилежного, а саме – ясності духу, відчуження він нервів, при повному душевному спокою та діловитості”. Врешті-решт, органічний та психічний напрямки лікування починають зближатися<sup>210</sup>.

**Розвиток юриспруденції** також підкоряється універсальній парадигмі. Спочатку в якості юридичного доказу розглядалися насамперед клятва, свідчення. І якщо при цьому зверталися до фактів, то вони були значущі тільки як символи, тобто вони “говорили” подібно до того, як “говорять” клятви та свідчення. Тут панували уявлення про загадковий зв’язок між ними, між знаком та денотатом, а маніпулювання знаками було тотожним до маніпулювання елементами світу<sup>211</sup>. Юридичний доказ як явище з’явився пізніше, коли отримало розвиток математичне доведення. Скажемо про певну еволюцію у стосунках між засудженими і їх суддями, про що ми можемо прочитати у Т.Мана<sup>212</sup>. У часи інквізиції (як у середні віки, так у середині XX ст.) існувала певна гармонія між засудженими та суддями, коли перші легко визнавали всі свої “гріхи”. Сучасний стан юриспруденції передбачає існування певної прірви між двома боками судового процесу. В майбутньому, як ми вважаємо, принцип покарання буде міститися усередині людини.

У галузі **моралі** як форми суспільної свідомості ми спостерігаємо рух від синкретичної міфологічної моралі прадавніх людей (що впливає із стану певного злиття людини і природи) до асиметричної моралі (яка забезпечує соціально-класову диференціацію), що, треба думати, змінюється ноосферною (загальнопланетарною, космічною, соборною) мораллю, яка повторює синтетичну мораль на новому еволюційному витку людства. Дана схема моральної еволюції в цілому узгоджується зі схемою розвитку моральних уявлень за Л. Колбергом, який виділяв вісім стадій розвитку моральних уявлень індивіда, що можна представити як три наріжні рівні:

- 1) доморальний рівень, на якому моральні дії визначаються зовнішніми подіями;
- 2) рівень конформної, конвенційної моралі;
- 3) рівень автономних моральних принципів.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкулі*<sup>213</sup>.

<sup>209</sup> Цвейг С. Врачевание и психика. Ф.Месмер, М.Беккер-Эдди, З.Фрейд / С.Цвейг. – СПб.: ТОО "Гамма", 1992. – 240 с.

<sup>210</sup> Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система / А.Ш.Тхостов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 1. – С. 3–16.

<sup>211</sup> Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 15-24.

<sup>212</sup> Мани Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – С. 135.

<sup>213</sup> Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

Вищевикладені роздуми, згідно з нашим глибоким переконанням, дають змогу зробити висновок про існування універсальної парадигми розвитку, в межах якої матеріальне і ідеальне, живе і неживе, соціометричний та антропометричний підходи до аналізу світу, індивідуальне і соціальне... виявляються методологічно ізоморфними, що збагачує аргументи на користь філософського принципу єдності світу.

Загалом, *універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу*, що дозволяє проводити узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах.

Універсальна парадигма розвитку, що фіксує єдність правопівкульового та лівопівкульового аспектів пізнання, виявляє їх синтез у вигляді інтуїтивного пізнання, передбачає актуалізацію **нової когнітивної парадигми**, деякі з принципів котрої можна виразити у наступних положеннях<sup>214</sup>: відмова від абсолютизації емпіричних методів, визнання науковим не лише верифіційного знання, легалізація інтуїції та здорового глузду дослідника, можливість узагальнення на основі інтерпретації та вивчення окремих випадків і фактів, націленість на загальний синтез знань, важливість моральної позиції дослідника, єдність наукового та міфологічного світорозуміння, коли, з одного боку, виявляється необхідність у теоретичній інтерпретації **міфологічних уявлень**, а з другого – низведення наукових уявлень до рівня міфу. Якщо інтерпретація міфів – річ достатньо розроблена у сучасній науці, то міфологізація науки – це процедура, яка характерна скоріше для лженауки. Однак наука часто використовує міфи – наукові парадигми, а властивість міфологічного, метафоричного відображення дійсності – є чи не єдиним засобом вловити та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Міфо-метафоричний тип осягнення світу дозволяє зводити воєдино наукові уявлення, задавати аналогії та асоціації між різними системами понять, формувати загальне пізнавальне "поле" науки, виступаючи у якості "епістемологічного доступу" до будь-якого поняття<sup>215</sup>. Як писав М. О. Бердяєв "філософія починає з боротьби проти міфу, але закінчує вона тим, що приходить до міфу як до вінця філософського пізнання"<sup>216</sup>.

Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію наукового-теоретичного та релігійно-міфологічного, що виявляє Істину. У ній з'єднуються протилежності та формується дипластія<sup>217</sup> (притаманний лише людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного) – продуктивний психологічний механізм орієнтації людини в оточуючому світі. Загальною теоретичною базою для інтеграції наукового та міфологічного світосприйняття може бути універсальна парадигма розвитку, яка дозволяє репрезентувати цілісну картину світу та виявляється теоретичним підтвердженням філософського принципу єдності світу.

Синтез науки і релігії, який виявляється у зазначеному процесі, означає повернення людства, яке досягло високого науково-технічного рівня розвитку, до своїх сакральних духовних джерел. Цей розвиток, що виявляє **діалектичну схему будь-якої зміни** (теза – антитеза – синтез), можна репрезентувати у вигляді **універсальної філософської моделі**, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт). Відтак, розвиток системного явища реалізується як певний його рух, який окреслює три етапи.

**I. Початковий етап** онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

**II. На другому етапі** розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

**III. Третій етап** – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на

<sup>214</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 29.

<sup>215</sup> Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6–14.; Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

<sup>216</sup> Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дзв, 1990. – С. 232.

<sup>217</sup> Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – С. 10.

одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу науки і релігії. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними<sup>218</sup>. Таке поєднання, як вважає І. Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу<sup>219</sup>.

Розвиток **філософських поглядів на особистість** також підкорюється універсальній парадигмі розвитку. Філософія "намагається досягнути загальні (родові) засади цілісної особистості; історія філософської думки знає чимало прикладів глибокого аналізу особистості як такого феномена, який постає перед нею цілісним або відчуженим, гармонічним або одномірним, відповідальним або деструктивним; у філософії особистість розглядається з точки зору її бажаного або ідеального положення у світі як суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання та творчості"<sup>220</sup>.

На *першому етапі* розвитку розуміння особистості, у примітивних співтовариствах, прадавня людина була інтегрована у свої космопланетарне оточення, оскільки ще не володіла повною мірою особистісними якостями, а філософська рефлексія щодо особистості реалізувалася у контексті психізації дійсності, яка сприймалася як цілісний психічно-природний комплекс.

В епоху античності людина розумілася як частина фізичного світу (Космосу), що реалізувало космоцентричну ідею гармонії мікро- і макрокосму та передбачало гармонію людини та суспільства. "Прикметною для такого світогляду була відсутність в античному лексиконі будь-якого позначення особистості, тому що латинське "persona" і грецьке "ipostasis" означали обмежувальний, оманний і в остаточному підсумку ілюзорний аспект індивіда; не лице, що відкриває особистісне буття, а обличчя-маска істоти безособової"<sup>221</sup>.

Афінський суспільний устрій виявляє взірць ідеальної людини, яка має поєднувати розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання, що зумовило розвиток перших педагогічних теорій. Платон дотримувався принципу гармонійного розвитку людини як мети виховання. Аристотель метою виховання вважав розвиток в людині вищих духовних якостей – розуму і волі.

На *другому етапі*, з розвитком Християнства, богослов'я починає розуміти особистість як окремий аспект буття світу, що реалізується у розуміння Святої Трійці та людини. Остання хоча і виявляє геоцентричну природу і є залежною від Бога (що повною мірою відповідає середньовічному розумінню особистості), але створена "за образом і подобою Бога" та володіє свободою волі – інакше такі фундаментальні категорії, як гріх та його спокута (що веде до Царства Небесного) не мають сенсу.

На думку В.М. Лосського, будь-яка властивість (атрибут) є повторною та належить природі; особистісна ж неповторна, завжди "єдина"; особисте можна "вловити" тільки в особистому спілкуванні індивідів; збагнути сутність особистості означає проникнути у світ особистий, одночасно замкнений і відкритий, у світ найвищих художніх творінь<sup>222</sup>.

Розуміння людини як вільної істоти з новою силою починає поширюватися в епоху Відродження, де можна виявити тенденцію "збирання світу в особистості"<sup>223</sup>.

У цю епоху ґносеологічний обрій пізнання світу виявляє феномени індивідуальності та особистості. "Якщо не брати до уваги відомий схематизм подібного твердження і погодитися з ним, то виявиться, що

<sup>218</sup> Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – С. 204-205.

<sup>219</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.

<sup>220</sup> Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // Дис... канд.філософ.наук. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 11-12.

<sup>221</sup> Лосский В.Н. Догматическое богословие: Троичная терминология. – М., 1997. – 278 с. – С. 142.

<sup>222</sup> Лосский В.Н. Догматическое богословие. – С. 168.

<sup>223</sup> Рибалка В.В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. – С. 254.; Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія. – К.: Міленіум, 2008. – 214 с.; Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. / Т. М. Титаренко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2013. – 372 с.

антропологія як особливий дискурс про людину приблизно "одного віку" в європейській культурі з поняттями "індивідуальність" і "особистість". Індивідуальність і особистість у сенсі відриву особистості від спільності космосу, світу і божественного породжують особливий дискурс про людину як центр всього сущого. Філософська антропологія є похідною від історії, від відриву особистості від самої себе, від самовідчуження, що відбувається з нею, що дозволяє поглянути на себе немовби з боку. Парадокс тут полягає в тому, що саме мінлива у ході історії людина виявляє... свою незмінність"<sup>224</sup>.

Довершують антропоцентричний образ людини, яка проявляє волю, що постає головним атрибутом особистості, дослідження Нового часу, коли людська суб'єктивність розкривається як достовірна реальність, коли людини, на думку М. Хайдеггера, постає суб'єктом – "точкою відліку для сущого як такого"<sup>225</sup>, коли кристалізується проблема антропосоціогенезу, що охоплює генезу особистості – її чинники (працю, мову, родину, моральність, свідомість, гео-природно-кліматичні умови та ін.)

І якщо Гегель зводить особистість людини та, взагалі, природу людини, до розвитку Абсолютного Духу ("Випадкове, спонтанне, парадоксальне; страждання чи насолода, горе чи радість, любов чи ненависть – все це, таке людське, майже не має місця і значення в гегелівському раціоналістичному уявленні про людину"<sup>226</sup>), то Кант виявляє три особистісних виміри: "емпіричне Я" ("емпірична апперцепція", породжена чуттєвим досвідом суб'єкта); "трансцендентальне Я" (передусє будь-якому досвіду); "метафізичне Я" (душа, духовна субстанція). При цьому саме моральна діяльність та моральна свідомість активізують, на думку Канта, феномен особистості"<sup>227</sup>. Як бачимо, тут людська особистість виявляє трансцендентальну природу, постає відокремленою від природи сутністю, що знаменує собою торжество другого етапу розвитку процесу пізнання особистості у системі філософії як форми суспільної свідомості.

Тут особистість людини починає розумітися як вільна від природи сутність, що дозволяє К. Марксу перенести акцент з її біологічного на соціальний статус, коли людина реалізується у сфері суспільних відносин.

Екзистенціалізм ще більше поглиблює розуміння індивідуальної природи людини, розглядаючи особистість у контексті таких категорій, як "існування", "гранична ситуація", "вибір", "відповідальність", коли особистості важливим постає усвідомлення особистої відповідальності людини в ситуації вибору та власної життєвої траєкторії"<sup>228</sup>.

Сучасна вітчизняна філософія, яка перебуває у перехідному стані докорінної зміни орієнтирів історичного матеріалізму, розглядає особистість як певний тип соціальної зрілості людини, як її соціальну якість, що реалізується у сфері суспільних відносин: "Особистість – це людина, яка володіє історично зумовленим ступенем розумності і відповідальності перед суспільством, яка користується (або здатна користуватися) відповідно до своїх внутрішніх якостей визначеними правами і свободами"<sup>229</sup>. За таких умов особистість може розумітися як така, що досягла певного рівня свідомості й особистісної та суспільної відповідальності.

У зв'язку з цим починає поширюватися думка Є.В. Ільєнкова щодо диференціації "Я" та не-"Я": "Особистість не тільки існує, а й уперше народжується саме як "вузлик", що зав'язується між індивідами у процесі колективної діяльності (праці) з приводу речей, створених і створюваних працею. Особистість і є сукупністю відносин людини до самої себе як до деякого "іншого" – відносин "Я" до самого себе як до деякого "Не-Я"<sup>230</sup>. За таких умов "Особистість і виникає тоді, коли індивід починає самостійно як суб'єкт, здійснювати зовнішню діяльність за нормами й еталонами, заданими йому ззовні – тією культурою, у лоні якої він прокидається до людського життя і людської діяльності"<sup>231</sup>.

Таким чином, на думку Є.В. Ільєнкові, "особистості притаманні риси якісно визначеної соціальності, яка у свою чергою має прикмети основних дійових осіб історії. Важливо тільки визначитися з цими особами, які втілюють ідеал народу в уявленні тієї або іншої нації. З огляду на це необхідними є якнайширша популяризація історичної (та й сучасної) української персоналістики, вкорінення у свідомості українських громадян імен-символів, імен, саме звучання яких викликало би почуття гордості від належності до свого народу"<sup>232</sup>.

<sup>224</sup> Логвинов А.В. До історико-філософської інтерпретації терміна "антропологія" // *Личность. Культура. Общество*. – 2000. – Т. 2, вып. 3 (4). – С. 30-41. – С. 31.

<sup>225</sup> Хайдеггер М. *Время и бытие*. – М., 1993. – 267 с. – С. 192.

<sup>226</sup> Вальверде К. *Философская антропология*. – М., 2000. – 460 с. – С. 81.

<sup>227</sup> Кант И. *Критика чистого разума* // *Соч.*: В 6-ти т. М.: Мысль, 1964, т. 3. – 793 с. – С. 287.

<sup>228</sup> Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. – М.: Мир, 1991. – 300 с. – С. 146-167.

<sup>229</sup> Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. – М.: Наука, 1977. – 350 с. – С. 231.

<sup>230</sup> Ильенков Э.В. *Философия и культура*. – М., 1991. – 560 с. – С. 393.

<sup>231</sup> Ильенков Э.В. *Философия и культура*. – С. 398.

<sup>232</sup> Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя / Табачек Ірина Володимирівна // *Дис... канд.філософ.наук*. – 09.00.10 – філософія освіти. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – С. 27.

При цьому особистість виявляє, на думку Є.В. Ільєнкова, цілісну природу, оскільки бути особистістю для людини означає процес самоідеалізації через опанування: 1) універсальним духовним підсумком людської історії, 2) культурою діалектичного мислення (тобто теоретичною культурою), 3) культурою сфери уяви (тобто естетичною культурою), 4) культурою налагодження моральних, людських, людяних відносин між особистостями (етичною культурою), що реалізує 5) процесом набуття й підтримки духовного та фізичного здоров'я особистості та культурою набуття й підтримки її фізичного здоров'я<sup>233</sup>.

За таких умов людина як особистість має безліч вимірів, оскільки вона є одночасно агентом соціальної дії і суб'єктом інновацій, індивідуальним суб'єктом і представником соціальних структур та інститутів. У природі особистості "присутні" як риси співвіднесеності, "привнесеності" і рутинності, так і початку самореферентності, "привнесеності" та інновативності<sup>234</sup>.

Такий підхід до розуміння особистості знаменує перехід філософської рефлексії до *третього етапу* розуміння особистості як інтегрованої у світ вільної сутності, коли основною рисою особистості виявляється "гармонійна всебічність", органічна єдність діяльності, потреб і здібностей, така комплексність розвитку, яка виражає пропорційність усіх сторін матеріальної і духовної діяльності, спрямованої на виявлення "людського в людині", її творчого розвитку<sup>235</sup>.

Відтак, на думку С.Б. Кримського, "особистість – не одиничне і навіть не особливе, а монадне утворення, позаяк вона може репрезентувати весь Всесвіт, стиснутий у межах реального індивіда... Здатність репрезентувати свій час, свій народ, національну культуру, соціум потенціюється для всіх, хоча й реалізується мірою конституювання особистості та її духовного розвитку. Більше того, така здатність набуває все більшого соціологічного значення. Гасло соборності, авторитарності колективного, партійного фактора суспільно-політичного життя починає витискуватися гаслом особової репрезентації індивіда. Принцип плеяди (колективу) доповнюється принципом монади. У ціннісній свідомості людей ХХ століття такі монадні особистості, як Махатма Ганді та М. Кінг, Я. Корчак і мати Марія, А.Сахаров і О. Солженіцин оцінюються значно вище, ніж наймасовіші політичні партії. Сама особистість у її монадному здійсненні набуває функції автопортрету людської спільноти"<sup>236</sup>.

У зазначеному ракурсі аналізу особистості виявляється проблема співвідношення людського (культурного), індивідуального і суто особистісного<sup>237</sup>, коли особистість розуміється як, насамперед, людина як окремо взятий представник людського роду – індивід, який одночасно постає соціоприроднобіологічною сутністю<sup>238</sup>.

Відтак, досить кинути погляд на оточуючий нас світ, щоб побачити в ньому дещо всезагальне, а саме, те, що наш світ як в цілому, так і на рівні своїх окремих елементів рухається і розвивається. Виникає питання, якщо розвиток є універсальною властивістю (атрибутом) буття, то чи не виявляє ця властивість універсальну ж схему, згідно з якою вона здійснюється. Це риторичне запитання приводить дослідника до потреби дослідити рух і розвиток з позиції його універсальності з метою виявлення *універсальної парадигми розвитку*, яку не слід плутати з нібито універсальною ж *еволюційною теорією*, або *глобальним еволюціонізмом*, оскільки універсальний еволюціонізм реалізує один з аспектів універсальної парадигми розвитку.

Інший, протилежний цьому аспекту аспект (не менше глибокий і не менш істинний), який міститься в універсальній парадигмі розвитку, це **креаціонізм**, згідно з яким розвиток усього здійснюється з точки одномоментного творіння цього всього, коли схема розвитку задається спочатку і коли в процесі розвитку, по суті, нічого нового не створюється, а просто актуалізується (розгортається) те, що було закладено на початку процесу розвитку.

З позиції креаціонізму шлях розвитку предметів і явищ покладається спочатку (згідно заздалегідь визначеному плану), коли свій розвиток предмет (в тому числі і живий об'єкт) здійснює не хаотично націлюючись у всіх напрямках і випадковим чином вибираючи, куди йому рухатися, випадковим же чином мутуючи в результаті "природного відбору" і, спорадично знаходячи потрібну

<sup>233</sup> Ільєнков Є.В. Философия и культура. – С. 394-496.

<sup>234</sup> Резник Ю.М. Личность и общество (опыт комплексного изучения) // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. 2, вып. 3 (4). – С. 10-15. – С. 14.

<sup>235</sup> Материальное и духовное в социальном развитии. – К., 1986. – 170 с. – С. 148.

<sup>236</sup> Цивилизационные модели современности и их исторические корни / [Ю. Н. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. В. Павленко и др.]; НАН Украина под ред. Ю. Н. Пахомова. – К. : Наук. думка, 2002. – 632 с. – С. 29.

<sup>237</sup> Діалог культур і духовний розвиток людини (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції). – К., 1995. – 100 с.; Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К., 2002. – 580 с.

<sup>238</sup> Діалог культур і духовний розвиток людини (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції). – К., 1995. – 100 с. – С. 5-7.; Максимов С.І. Особистість і суспільство. – Х., 1993. – 390 с. – С. 20-21.

еволюційну траєкторію, поступово при цьому удосконалюючись (як показали дослідження, удосконалюватися під час "сліпого" природного добору вкрай проблематично<sup>239</sup>).

Навпаки, в кожен момент свого існування предмет, що розвивається, постає абсолютно досконалим, кожен раз при цьому виявляючи цю досконалість в новому буттєвому ракурсі.

Відзначимо також, що креаціоністський сценарій світу (створення Богом світу за 6 днів, а також його існування протягом близько 6 тис. років) знаходить певне наукове обґрунтування. Так, при розгляді *геологічних* явищ (процес утворення мінералів, формування родовищ, виникнення гірських порід, вулканічні процеси) виявляється, що цей процес в порівняно короткі періоди часу реалізує спільну історію еволюції земної кори<sup>240</sup>.

Більш того, існує парадоксальна думка, що вся більш ніж 4 млрд. геологічна історія Землі вкладається мало не в біблійні терміни, оскільки темпи випадіння космічного пилу на Землю, який викликає збільшення маси планети, швидкість відкладення осадових порід, як і швидкість виносу річками в океани земної ґрунту принципово не узгоджуються з віком нашої планети ([http://sv-rasseniya.narod.ru/booki/Story\\_Earth/9.html](http://sv-rasseniya.narod.ru/booki/Story_Earth/9.html))<sup>241</sup>.

Зазначена закономірність виявляється в різних масштабах часу і простору – від послідовності кристалізації мінералів в прожилках, жилах, метасоматичних породах, проявах стадій і етапів мінералізації в ході формування родовищ, до послідовності розвитку родовищ різних генетичних типів в межах рудних полів, районів, поясів<sup>242</sup>.

Ці висновки застосовні і до *мікросвіту*. Так, принципи радіометричного датування за часом напіврозпаду елементів (яке дає нам мільярди років існування Землі) зараз піддається сумніву: у Німеччині група фізиків в кінці 90-х років XX сторіччя виявила зменшення періоду бета-напіврозпаду в мільярд разів в одному з космічних ядерних хронометрів в умовах іонізації атомів (1997 р.). Подібних же результатів отримала група київських учених під керівництвом В. С. Ольховського (1998-1999 рр.), яка довела реальну можливість зменшення періоду альфа-розпаду збуджених ядер у великих мас речовини.

Суперечності між креаціонізмом і еволюціонізмом можна пояснити *парадоксом розвитку* (телеологічним парадоксом): розвиток як процес зміни передбачає виникнення чогось нового зі старого, яке відстоїть від нового в лінійному причинно-наслідковому ланцюгу подібно до того, як причина передуює наслідку, а минуле – теперішньому. Але в цьому випадку нове не є принципово новим, оскільки вже міститься в цьому старому в деякому прихованому, потенційному стані. Тому сам розвиток як процес появи нового набуває парадоксальний сенс, коли у К. Маркса капітал (щось

<sup>239</sup> Річард Смоллі, лауреат Нобелівської премії з хімії: "Я, зі своєю освітою в галузі хімії і фізики, переконаний, що еволюції бути не могло". Ернст Чейн, лауреат Нобелівської премії з фізіології і медицини, писав про неспроможність еволюційної теорії наступне: "Ці класичні еволюційні теорії є грубим спрощенням численних фактів, надзвичайно складних і взаємопов'язаних. І мене дивує, що протягом вже тривалого часу багато вчених з такою готовністю приймають ці теорії без всякого критичного вивчення і без заперечення".

<sup>240</sup> Імянітов Н.С. Повторения при эволюциях // Философия и общество. – Выпуск №3 (55). – 2009. – С. 78-101.

<sup>241</sup> "в хронологічному ланцюгу природних подій ... бракує багатьох ланок ... Збереження яких би то не було тварин і рослинних залишків завжди становить виняток із правил ..." (Лайель, 1868). "Академік Д.В.Налівкін (1974) для ілюстрації неповноти власне геологічної літописі наводить розрахунки часу для накопичення товщ фанерозою, виходячи зі швидкості сучасного осадконакопичення. Виходить, що для накопичення всієї товщі опадів фанерозою достатньо всього 60 млн. років, в той час як тривалість фанерозою становить близько 600 млн. років (535 ± 1 млн. років за останніми даними). **Тобто майже 90% геологічного часу випадає на перерви.** Такий актуалістичний підхід, хоч і дуже грубо, але цілком достовірно підтверджує величезні пропуски в послідовності нашарування, в геологічній історії Землі (Г.Холмовой, В.Ратніков, В.Шпиль, "Теоретичні основи і методи стратиграфії"). Ще можна зрозуміти 90% "недостачі" в органічних останках. Тут цілком реальні все 99% і більше, адже біологічні організми з'являються і розкладаються. Але в геології ми маємо справу все-таки з мінералами! .. Неорганіка ж куди поділася? .. Розсмокталася в небуття? .. Так, між іншим, закон збереження матерії ще ніхто не відміняв! .. "Виходить, що реальний час, про який є геологічні свідчення і про який можна міркувати з наукових позицій, становить незначні частки від вікового інтервалу, приписуваного геохронологічною шкалою, все інше – перерви накопичення опадів. Але про перерви якісь наукові геологічні свідчення, зафіксовані в осадових шарах, відсутні" (А.Лаломов, "Геологічний вік Землі в світлі сучасного катастрофізму: чи реальна макроеволюція з точки зору сучасної геології?"). **"Навіть в монотонній товщі вапняків присутні приховані перерви** (діастреми), на які ... припадає значна частина часу, відповідального за формування розрізу. Однак, не маючи можливості дати хоча б приблизні оцінки часу перерв седиментації [тобто накопичення опадів], геологи змушені закривати на них очі" (С.Романовський, "Фізична седиментологія"). "Теорія еволюції настільки тісно переплелася з палеонтологією і стратиграфією, що нерідко докази, які наводяться, нагадують кругову поруку". Часом навіть фахівцю вкрай складно розібратися – чи то теорія еволюції спирається на зафіксовану в геологічному літописі послідовність скам'янілостей, чи то геологічні шари датуються на підставі еволюційної шкали ускладнюються протягом існування організмів (А.Лаломов, "Геологічний вік Землі в світлі сучасного катастрофізму: чи реальна макроеволюція з точки зору сучасної геології?"). "Палеонтологічне датування, засноване на гіпотезі біологічної еволюції, є "священною коровою" стратиграфії і, як дружина Цезаря, завжди знаходиться поза підозрою. У разі появи нових палеонтологічних знахідок геологічна структура буває переглянута самим неймовірним чином, при цьому загалом неприйняте датування ніколи не ставиться під сумнів" (А.Лаломов, "Проблеми датування геологічних об'єктів"). Такому союзу геології з палеонтологією "ми зобов'язані плутаниною в багатьох стратиграфічних побудовах, оскільки при перенесенні в галузь стратиграфії **дискусійні положення біології зазвичай перетворювалися на догмати**" (С.В.Мейен, "Поняття природності" та "одночасність" в стратиграфії", Изв. АН СРСР. Сер. геол. 1974) ... реальні факти вказують на те, що ці положення (про сталість радіуса Землі і силі тяжіння на її поверхні) не тільки не доведені, але і є глибоко помилковими! ..

<sup>242</sup> Рундквист Д. В. Об одной общей закономерности геологического развития. Материалы к совещанию "Общие закономерности геологических явлений". Вып. 1. – Л., 1965. – С. 79-90.; Рундквист Д. В. Эволюция рудообразования во времени. Геологическое строение СССР. Т. V. – М.: Недра, 1969. – С. 303-332.

нове) виникає в обігу (старому) і одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого, і одночасно не з нього, коли хребетні з'являються з безхребетних, і водночас не з них, людина – з вищих мавп і не з них, а живе – з неживого і з живого одночасно<sup>243</sup>.

До цього ж смислового ряду відноситься і **парадокс процесів самокерування**: оскільки процес розвитку предметів і явищ нашого світу характеризується спрямованістю до певного, а не будь-якого результату<sup>244</sup>, то мета розвитку предметів і явищ виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином може детермінується процес розвитку тим чинником, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально<sup>245</sup>. Тобто мета розвитку присутня в ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірнісний аспект світу, як вчить сучасна фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. В результаті чого наслідок може передувати причині<sup>246</sup>.

Як пише Д. Бом, квантова теорія вказує, що реальність являє собою неподільне ціле, де все взаємопов'язане на глибинному рівні за межами звичайних кордонів часу і простору; це дозволяє говорити про існування деякого "імплицитного" (прихованого) порядку, з якого народжується "експліцитний" (явний) порядок, – саме зі згортання і розгортання цих порядків народжується різноманітність явищ квантового мікро-, а отже і макросвіту, що дає підстави для теорії "голографічного Всесвіту" К. Прибрама<sup>247</sup> та інших подібних теорій.

Подібним же чином принципово проблематичним є з'ясування детерміністського пріоритету в будь дуальної парі – частинці і хвилі, внутрішньому і зовнішньому, суб'єктивному і об'єктивному, бутті та свідомості, ідеальному і матеріальному та ін.

Парадокс розвитку та інші подібні парадокси (наприклад, парадокс морфогенезу в біології<sup>248</sup>) призводить до кількох **рівноможливих** відповідей (які, по суті, виражають основні сучасні концепції часу<sup>249</sup>):

1) Якщо нове як елемент буття виникає не зі старого, то можна припустити, що нове виникає з **Ніщо**, тобто з того, що не є буттям, з того, що трансцендентне буттю і знаходиться за його межами. У цьому випадку необхідний **Режисер** розвитку, Який забезпечує виникнення і розвиток світу з **Ніщо**, а сам розвиток при цьому вчиняється за заздалегідь визначеним сценарієм, який покладається в **Ніщо**, а точніше – в Творці, Котрий творить світ з цього **Ніщо**.

2) Або це нове міститься у старому в прихованому, потенційному стані, – але тоді воно не є принципово новим, а наслідок в причинно-наслідковому ланцюгу не є наслідком, бо міститься в причині; у такому разі майбутнє не є майбутнім в повному розумінні цього слова, бо, знову ж таки, майбутнє виявляється інтегрованим в минулому. Тоді розвитку немає, і весь ланцюг предметів, які нібито розвиваються, і вони самі існують одночасно, а ідея розвитку при цьому виникає з руху квантового **Спостерігача** по цьому ланцюгу від минулого до майбутнього. В цьому випадку все розмаїття буттєвих форм задане спочатку, а виникнення цих форм знову приводить нас до висновку про те, що буття було створене з **небуття** (**Ніщо**) деяким **Творцем**.

3) Або нове, разом зі старим, постійно творяться заново. І в цьому випадку необхідний **Творець**, трансцендентний буттю, тобто **Творець** (**Спостерігач**), що знаходиться за буттєвими межами.

4) Якщо припустити, що світ існує вічно, то це знімає проблему походження світу, однак кидає цей світ в хаос випадкових процесів ("Якщо вважати реальність існуючою вічно, то це суперечить аксіомам часового порядку і призводить свідомість людини в гносеологічний "глухий кут", замикаючи мислення людини рамками реальності, яка тут і розуміється як існуюча вічно"<sup>250</sup>),

<sup>243</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

<sup>244</sup> Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с. – С. 133.; Уоддингтон К.Х. Основные биологические концепции / К.Х. Уоддингтон // На пути к теоретической биологии. 1. Прологомены. – М.: Мир, 1970. – С. 11–38.

<sup>245</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 113.

<sup>246</sup> Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Акимов А.Е. Экспериментальные проявления торсионных полей и торсионные технологии / А.Е. Акимов, В.П. Финогеев. – М.: НТИ Информатика, 1996. – 68 с.

<sup>247</sup> Pribram K. Holonomy and Structure in the Organization of Perception. Images, Perception and Knowledge (J. M. Nickolas, ed.) Dordrecht: Reidel Publishing Co., 1977.

<sup>248</sup> Гурвич А. Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Гурвич А.Г. Избранные труды. – М.: Медицина, 1977. – 351 с.; Sheldrake R. Chaos, Creativity and Cosmic Consciousness, Rochester, VT: Park Street Press, 2001.

<sup>249</sup> Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.; Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.; Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: Мгу, 1988. – 213 с.; Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.; Молчанов А.М. Термодинамика и эволюция // Колебательные процессы в биологических и химических системах. – М.: Наука, 1967. – С. 292-308.

<sup>250</sup> Кармин А. С. Познание бесконечного. – М.: Мысль, 1981. – 229 с. – С. 176-181.



принципово не можуть забезпечити вдосконалення буттєвих форм: як засвідчує елементарний аналіз, світ виник не випадково через випадковий збіг нескінченної кількості обставин, але був створений *Творчої Рукою*, оскільки ймовірність випадкового походження світу менша, ніж вірогідність того, що вихор, що носить мільярди років у Всесвіті, може випадково з'єднати молекули речовини в такому порядку, щоб з них вийшов реактивний лайнер.

Наведені чотири варіанти вимагають залучення ідеї **креаціонізму як абсолютного принципу існування буття**, в той час як **еволюціонізм постає у вигляді відносного принципу реалізації цього буття**<sup>251</sup>. Тому креаціонізм і еволюціонізм відносяться один до одного як абсолютне до відносного, як загальне до часткового, як Брахман до Атману, як Абсолют до окремої монади.

Цим теоретико-методологічним зауваженням ми закінчуємо главу про універсальну парадигму розвитку, де розглядаються загальні закономірності розвитку, який, таким чином, немов би не має місця в буттєвій площині, але реально здійснюється в сфері *Вищого Плану*.

Слід сказати, що розглянута нами вище парадигма історичного розвитку людства відповідає підходу синергетики до аналізу процесу руху, розвитку, якій виявляє взаємний **перехід речовинного (дискретно-асиметричного) та польового (континуально-симетричного) аспектів матерії**<sup>252</sup>.

Це дозволяє говорити про **низку уможлядних сценаріїв розвитку**, які реалізують універсальну парадигму розвитку, що можна розуміти:

- 1) як лінійний, так і циклічний,
- 2) як еволюційний, так і креаціоністський,
- 3) як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний,
- 4) як спіральний, так і фрактально-голограмний,
- 5) як процес, що реалізується від потенційно-можливого до актуально-дійсного,
- 6) так і навпаки – як процес, що перебігає від дійсності до можливості,
- 7) як від минулого до майбутнього, так і від майбутнього до майбутнього,
- 8) і більше того – від майбутнього до минулого<sup>253</sup> (у релятивістській, зокрема в квантовій

фізиці, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають у сьогодення, про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою; у контексті езотеричного напрямку "трансерфінг реальності" розглядається можливість впливу на минуле з метою його перебудови і перетворення; крім того, в деяких сучасних підходах до розуміння феномену реінкарнації процес переродження реалізується не тільки в майбутньому, але і в минулому, коли будь-яка точка на просторово-часовому континуумі є однаково доступною, що підтверджується і несиловими ефектами квантових систем),

- 9) як фазово-резонансний процес, здійснюваний у точках біфуркації,

10) так і як становлення, коли розвиток розуміється як такий, що відбувається від того, що є, до того, що стає (тобто від теперішнього до теперішнього)<sup>254</sup>.

При цьому можна говорити про **три загальні моделі розвитку**, які співвідносяться з трьома принципами руху часу давньогрецьких філософів: **хроносом** (лінійний рух часу, принцип неблаганних перемін), **циклосом** (циклічний перебіг часу, принцип вічного повернення, чи повторення), **кайросом** (стрибокподібно-спіральне розгортання часу, діалектичний принцип смерті-воскресіння, взаємного фазового переходу лінійного та циклічного часу).

Ці три принципи руху часу, у свою чергу, реалізуються як, відповідно: **асиметрія** (дисиметрія), **симетрія**, **взаємний перехід симетрії і асиметрії**.

Останні, у свою чергу, збігаються з законами діалектики, яких три: **перехід кількості в якість** (хронос), **заперечення заперечення** (циклос), **єдність і боротьба протилежностей** (кайрос).

<sup>251</sup> Як писав Ч. Дарвін, якщо моя теорія вірна, то має існувати незліченна кількість перехідних форм видів живих істот ... чого не спостерігається насправді.

<sup>252</sup> Бронский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2001. – С. 3-5.

<sup>253</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.; Московский А.В., Мирзалис И.В. Сознание и физический мир // Парапсихология и психофизика. – 1993. – №4. – С.3-30.

<sup>254</sup> Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк А. В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012; Вознюк А. В. Структура личности как трансцендентальной сущности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17805, 25.12.2012; Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

### 1.3. УЗАГАЛЬНЮЮЧІ МОДЕЛІ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ

Проведений аналіз дозволив побудувати *узагальнюючі моделі універсальної парадигми розвитку*, в якій процес розвитку тих чи інших феноменів розглядається за різними критеріями (підставами) – симетрія-асиметрія, форма-зміст та ін. Моделі містять розвиток різних феноменів, організований за трьома етапами (*теза – антитеза – синтез*).

#### 1. АРИСТОТЕЛІВСЬКА ДІАЛЕКТИКА

- (1) Теза: енергія
- (2) Антитеза: можливість
- (3) Синтез: ентелехія

#### 2. РОЗВИТОК ЛОГІКИ У КОНТЕКСТІ ПІВКУЛЬОВОЇ ДИНАМІКИ

- (1) Права півкуля, багатозначна логіка
- (2) Ліва півкуля, однозначна, класична (абстрактно-логічна) логіка
- (3) Півкульовий синтез, парадоксальна (діалектична, багатозначна, творча) логіка

#### 3. РОЗВИТОК ІНДИВІДА (відповідно до Д.Б. Ельконіна)

- (1) Мотиваційна сфера, діяльність з орієнтації в системі відносин.
- (2) Операційно-технічна сфера, діяльність з орієнтації у способах використання предметів
- (3) Інтегральна, творча діяльність людини

#### 4. РОЗВИТОК ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО АСПЕКТУ ЛЮДИНИ І ЛЮДСТВА

- (1) "Божественний андрогін", синтез чоловічого і жіночого начал. Психосексуальна андрогінна єдність.
- (2) Стадія статевого диморфізму. Стан "статевої розпорошеності".
- (3) Розмивання психо-сексуальних ролей. Вихід за межі жорсткої статевої диференціації, зближення чоловічого і жіночого сексуального сценаріїв.

#### 5. ЛОГІКО-ДІАЛЕКТИЧНИЙ АСПЕКТ МИСЛЕННЯ (Гегель)

- (1) Теза: В-собі-буття (Логіка)
- (2) Антитеза: Іншебуття (Природа)
- (3) Синтез: Для-себе-буття (Дух)

#### 6. ІНТУЇТИВНО-БОГОДУХОВЕННИЙ АСПЕКТ МИСЛЕННЯ

- (1) Теза (Бог-Отець): "Спочатку було Слово" ("Все з Нього"),
- (2) Антитеза (Бог-Син): "І Слово було у Бога" ("через Нього"),
- (3) Синтез (Бог-Дух): "І Слово було Бог" ("до Нього")

#### 7. РОЗВИТОК ЛОГІКИ

- (1) Інтуїтивна багатозначна парадоксальна логіка древніх, що поєднує буття і мислення
- (2) Класична однозначна логіка
- (3) Некласична (багатозначна, діалектична, парадоксальна "сутінкова" й ін), холистична логіка, в якій сполучаються гносеологія, логіка і онтологія (А.А.Зінов'єв)

#### 8. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО САМОСВІДОМОГО ПОЧАТКУ ЛЮДИНИ

- (1) Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку.
- (2) Формування людського "Я" як особистісного принципу волі і самосвідомості.
- (3) Трансценденція "Я", подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом.

#### 9. РОЗВИТОК ВОЛІ ЛЮДИНИ

- (1) Потреба і воля (як анти потреба, за П.В. Симоновим) не диференціюються.
- (2) Асиметризація волі і потреби.
- (3) Злиття волі і потреби, формування позиції квієтизму як свідомого заперечення волі.

#### 10. РОЗВИТОК МОВИ

- (1) Недиференційований (нелінійний) стан мовної матерії прадавніх мов, в яких просторово-часові феномени злиті
- (2) Розщеплення мовної матерії, виділення мови як системи знаків і мовлення як мовної діяльності
- (3) Відновлення нелінійних форм письма, актуалізація екстравербальних сугестивних засобів спілкування.

#### 11. СОЦІОГЕНЕЗА

- (1) Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади (високий рівень соціальної синергії), єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу.
- (2) Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна

матриця.

(3) Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

#### **12. КАРМОГЕНЕЗА**

(1) Карма (наслідки деструктивної поведінки та негативного ставлення членів суспільства один до одного) в примітивних соціумах розподіляється рівномірно внаслідок рівномірного розподілу влади і багатства.

(2) Карма розподіляється вкрай нерівномірно через нерівномірний розподіл багатства і влади: "унаслідок умноження беззаконня, любов багатьох охолоне" (Матв. 24:6-12).

(3) Карма (гріхи) знову розподіляється рівномірно завдяки рівномірному розподілу влади і багатства і відновлення стану соціальної симетрії.

#### **13. ЕТАПИ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА**

(1) Натуральне господарство, "злидений комунізм", високий рівень соціальної симетрії.

(2) Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії.

(3) Відновлення стану "злидненого комунізму" на більш високому рівні, високий рівень соціальної симетрії

#### **14. РОЗВИТОК ГРОШЕЙ І ГРОШОВИХ ВІДНОСИН**

(1) У примітивних спільнотах в ролі грошей виступали предмети, які не стільки характеризувалися високою ліквідністю, скільки виражали соціальний договір – домовленість щодо їх функції як засобу обміну. Такими грошима могли бути черепашки, пір'я та ін, тобто предмети, які самі по собі не характеризувалися споживчою цінністю, оскільки їх практично не можна було споживати.

(2) У зв'язку з глобалізаційними процесами і соціально-класовою стратифікацією, коли руйнувалися родові відносини і окремі племена починали активно торгувати одне з одним, гроші ставали все більш ліквідними (у ролі грошей могла виступати, наприклад, худоба), тобто їх споживча цінність (вартість) була високою, коли гроші (як худоба та інші матеріальні цінності) можна було безпосередньо споживати.

(3) Ліквідність грошей зазнає трансформацію, оскільки їх споживча цінність починає зменшуватися, вони замінюються дорогоцінними металами. У сучасних умовах в ролі грошей виступають не стільки конкретні товари (наприклад, золото чи інші дорогоцінні метали, діаманти та ін.), скільки зобов'язання держави або центрального банку у формі банкнот. На третьому етапі людство повертається на перший, але на більш високому рівні розвитку, оскільки відроджується принцип соціального договору в масштабі всього людства. Гроші при цьому (наприклад, електронні гроші) втрачають будь-яку споживчу цінність.

#### **15. РОЗВИТОК МУЗИКИ**

(1) Одноголосся.

(2) Двоголосся.

(3) Багатоголосся і надголосся.

#### **16. РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРИ**

(1) Міфо-епічна, інтуїтивна література.

(2) Розщеплення міфо-епічної літератури на ліричну (правопівкульову) і драматичну (лівопівкульову)

(3) Інтуїтивна література "потoku свідомості".

#### **17. РОЗВИТОК МИСТЕЦТВА**

(1) Мистецтво в глибинних витоках було синкретичним як за способом відображення дійсності, так і за сприйняттям

(2) Процес диференціації видів мистецтв

(3) Фази синтезу (сценічного, екранного та ін.) – тотальне возз'єднання мистецтв.

#### **18. РОЗВИТОК ЖИВОПИСУ (ЗА КРИТЕРІЄМ СИМЕТРИЯ-АСИМЕТРИЯ)**

(1) Симетричний етап розвитку живопису, який виражає момент злиття внутрішнього стану творця і предмета живопису, як це мало місце в художніх творах древніх авторів, у яких внутрішній стан збігався з зовнішніми обставинами, що можна виразити суб'єкт-суб'єктної координацією художника й його космопланетарного оточення.

(2) На зміну такому стану йде суб'єкт-об'єктне, асиметричне протистояння творця і його творіння, екстремальним вираженням чого може слугувати кубізм та інші експериментальні сюрреалістичні напрями в мистецтві.

(3) У новітній час живопис повертається до свого початкового симетричного суб'єкт-суб'єктного стану, що виражається в "душевному мистецтві" Василя Кандинського.

#### **19. РОЗВИТОК ЖИВОПИСУ (ЗА КРИТЕРІЄМ ФОРМА-ЗМІСТ)**

(1) Зміст і форма були тотожні, коли малюнки первісних мисливців через феномен резонансу виконували роль магічних засобів, коли форма малюнка, що несла його конкретний зміст, тварин, була живою і конкретно-матеріальною.

(2) Форма і зміст все більш диференціювалися, поки живопис у своїх екстремальних вираження прагнув подолати протиріччя між формою і змістом. На початку XX століття в Росії виникає нова течія – супрематизм – безпредметне мистецтво. Як писав К. С. Малевич, творець "Чорного квадрата" як найбільш повного виразника супрематизму, такий живопис переставав бути засобом, але тільки змістом, оскільки живописна форма не є похідною від дійсності, але існує самостійно і має власну силу вираження. На ґрунті цієї тенденції сформувалися кубізм, футуризм, експресіонізм, сюрреалізм та ін

(3) Форма знову інтегрується зі змістом, коли зміст візуальної творчості знову перетворюється на матеріальну силу разом з розвитком "біокомп'ютера", Інтернету, візуальних технік маніпуляції індивідуальною і масовою свідомістю. При цьому магічні техніки матеріалізації предметів пов'язані саме з уявою (кристалізацією) того чи іншого бажаного образу, який потім "накачують" енергією і "оживляють".

#### **20. РОЗВИТОК КОЛІРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЛЮДИНИ В ОНТО- ТА ФІЛОГЕНЕЗІ**

(1) Відкритість людини гарячій колірній гамі, неконтрастним сугестивному колірним відтінкам.

(2) Людина починає сприймати холодну колірну гаму, виявляється тяга до контрастних кольорів.

(3) Повернення до першого етапу, що ілюструється поверненням французьких експресіоністів до неконтрастною сугестії перехідних кольорів.

#### **21. РОЗВИТОК СФЕРИ ЧУТТІВ**

(1) Наявність єдиного тактильно-кінестетичного комплексу, що формується у дитини на рівні внутрішньоутробного розвитку.

(2) Єдиний комплекс розпадається на візуальну і аудіальну складові.

(3) Злиття сфер відчуттів, вихід на інтегральний кінестетичний (синестезичний) рівень сприйняття.

#### **22. ЕТАПИ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

(1) Конструктивний – спрощений, схематичний.

(2) Образотворчий – розгорнуто-реалістичний.

(3) Декоративний – спрощений, орнаментальний.

#### **23. РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ЛЮДСТВА**

(1) Принципи естетики базувалися на неподільності людини і навколишнього антропологізованої, психізованої, сакралізованої дійсності.

(2) Мистецтво цікавилася зовнішніми ознаками предметів, тобто тут виявляється процес розщеплення єдиного ансамблю "людина – навколишній світ" з деталізованою зверненістю як до внутрішнього світу людини, так до навколишнього світу.

(3) Розвиток онтологічного напрямку, реалізованого через сукупність тих фундаментальних онтологічних аспектів, відповідно до яких відбувається реабілітація мистецтва в його первісній функції "носія істини"; художній твір тут починає апелювати до розуму, до емоцій, мінливих почуттів, звертаючись до людини в цілому, коли актуальним постає "подвійне кодування" художнього образу, основним принципом чого є творіння "гібрида" (поєднання "правих" і "лівих" художніх форм і сенсів) елітарної і масової культури, "монтажу" образів і смислів, "колажу" художніх цитат і текстів.

#### **24. РОЗВИТОК ПРОСТОРОВО-АРХІТЕКТУРНИХ УЯВЛЕНЬ ЛЮДСТВА**

(1) Міфологічний стан суспільства характеризується радіально-кільцевим плануванням. Тут технологія будівництва поєднувалася зі світоглядом людей (зокрема з їх космогонією), коли моральне і фактологічне сполучалися. Таким чином, в примітивних спільнотах архітектурні споруди людства, по-перше, мали радіальні форми, і, по-друге, були інтегровані в навколишнє природне середовище.

(2) В епоху Середньовіччя і в Новітній час архітектурні форми в різних модифікаціях виражали прямі лінії, куби, паралелепіпеди, в дусі яких творив, наприклад, Ле Корбюзьє. Цілісно-кільцева забудова замінюється на прямокутну, дискретно-множинну. В епоху Відродження людство повертається до симетричних форм. Потім спостерігається зворотний рух – до прагматично-раціональних асиметричних форм забудови, які є відображенням спрощеної, машинної ритміки життя (вираженої в терміні "дизайн")

(3) Нині на зміну незграбним архітектурним формам приходять природні біосферні конструкції. Ідея "круглих" міст набуває нового змісту, тобто людство повертається до симетрії у сфері архітектури.

#### **25. РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРОСТОРУ І ЧАСУ**

(1) Єдність простору і часу у прадавніх соціумах.

(2) Його диференціація у мові та культурі у Новий час.

(3) Спроба поєднати простір і час, розвиток уявлень квантової фізики про цілісний комплексі "простір-час".

#### **26. РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ**

(1) Панує єдиний культурний стан етносів щодо народної та авторитарної культур.

(2) Диференціація народної та авторитарної культур.

(3) Ці дві культури інтегрується в надрах масової культури, а на концептуальному рівні спостерігається синтез культурологічних і сучасних соціально-історичних аспектів.

#### **27. ЕТАПИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ**

(1) Чуттєво-конкретний

(2) Абстрактно-логічний

(3) Духовно-конкретний

#### **28. ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАУКИ ЯК ФОРМИ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ**

(1) Синтетичний, який видобуває багатозначний смисловий контекст.

(2) Аналітичний, який видобуває однозначний смисловий контекст.

(3) Синтетичний (парадоксальний), на якому інтегруються досягнення перших двох етапів.

#### **29. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ НАУКИ**

(1) Синтетична емпірична наука древніх, що оперує інтегральними стихіями (вода, повітря, вогонь, дерево, метал та ін.)

(2) Класична ньютонівська аналітична фізика, що оперує дискретними, атомарними сутностями.

(3) Релятивістська і квантова фізика, що оперує цілісними, континуальними сутностями, вихід на інтегральні феномени – фізичний вакуум, ефір древніх, торсіонні поля.

#### **30. РОЗВИТОК МАТЕМАТИКИ**

(1) Розвиток синтетичної (правопівкульової) математики древніх людей (втіленої в "народній математиці")

(2) Утвердження класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами.

(3) Розвиток "нечіткої" математики сучасності: з позиції класичної математики всі положення вищої "нечіткої" математики, яка використовує операції з континуальними, "нечіткими" трансфінітними величинами, виявляється, суворо висловлюючись, невірними. Нечітка математика здатна здійснювати математичне моделювання нерівноважних, нелінійних систем, виконуючи замовлення синергетики на створення узагальнених математичних моделей розвитку системних утворень природи і суспільства.

#### **31. РОЗВИТОК ГЕОМЕТРІЇ**

(1) Міфологічний етап, який експлуатує принцип "все у всьому".

(2) Класичний евклідовський етап.

(3) Космологічний етап, що реалізовується в парадоксальних геометріях Лобачевського, Рімана та ін

#### **32. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЇ**

(1) На початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації сущого поєднував суб'єкта та об'єкта психологічного (магічного) дослідження.

(2) Далі можна говорити про психоаналітичний етап, де спостерігається роздільність суб'єкта та об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат "інстанцій особистості", котрі постійно ворогують одна з одною.

(3) Епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальт-психологія, у сфері якої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (в гештальт-психології) або "відчуженого досвіду" не несе в собі корінного непереборного протиріччя.

#### **33. РОЗВИТОК ПСИХОТЕРАПІЇ**

(1) Актуалізувся так званий містично-ініціюючий, правопівкульовий тип психотерапії, яка використовує метод глибокого занурення в змінені стани свідомості (наприклад, шаманізм). Психотерапевт тут являв собою медіумічний канал процесу терапевтичної ініціації.

(2) Розвиток дидактично-директивного методу психотерапії, орієнтованого на уявлення про хворого як про пасивну істоту, чия участь у процесі психотерапії зводиться до сприйняття впливу, що виходять з терапевта (він, як правило, володіє певною харизмою) і, по можливості, вимагає повного підпорядкування розпорядженнями тексту психотерапевта.

(3) На перший план виходить процес лібералізації психотерапії, який розвертається шляхом стимуляції власної активності пацієнта, що має спонтанний, мимовільний характер. Зрештою третій етап розвитку психотерапії починає стикуватися з першим, коли розвиток отримують спіритуалістично-медіумічні методи, які виявляють ефект "океанічної свідомості" (трансперсональна психотерапія Ст. Грофа, імітація шаманських обрядів, раотерапія та ін.).

#### **34. РОЗВИТОК МЕДИЦИНИ**

(1) Спочатку явище хвороби пов'язане з релігійним почуттям, коли хвороба розумілася як така, що посиляється богами (принцип партиципації, зараження, симпатії). При цьому медицина та релігія спочатку постають як дещо єдине, коли лікар і жрець виступали в одній особі.

(2) Потім лікар починає протиставлятися жерцеві, а страждання і хвороби трансформуються зі сфери надчуттєвого у площину банально-природного, при цьому лікарське мистецтво набуває нової якості, оскільки єдине духовне явище – хвороба – розщеплюється на різноманітність хвороб. Сутність хвороби втрачає зв'язок з духовністю людини, і лікування тепер здійснюється не як психічний вплив, а як технологічний акт з боку лікаря.

(3) Врешті-решт органічний і психічний напрямки лікування починають зближуватися, коли хвороба починає розумітися як позитивна пристосувальна реакція організму, розвивається духовно-резонансна терапевтична парадигма, на перший план виходить духовно-моральний аспект особистості, який виступає головним чинником хвороби.

#### **35. РОЗВИТОК ЮРИСПРУДЕНЦІЇ**

(1) В якості юридичного доказу розглядалася клятва, у судочинстві домінує духовно-моральний критерій, поширення принципу психізації реальності дозволяє у якості як свідків, так і звинувачуваних викликати тварин і навіть комах.

(2) Поява юридичного доказу разом з розвитком математичного доказу, що реалізується в розвитку складної системи юриспруденції та судочинства.

(3) Принцип покарання інтеріоризується, поринає всередину людини і починає регулюватися автономними моральними нормами поведінки. Внутрішня совість людини постає вищої судовою інстанцією для людини, коли ад і рай покладаються у людській душі, і сама людина постає "жертвою і катом" (див. орієнтальну метафору про світ як про "єдність жертви, ката та місця, де жартва приноситься").

#### **36. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ І СВІТОВОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ**

(1) *Примітивні співтовариства.* Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалося на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) *Соціуми нового часу.* Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима "знання – сила" (Ф. Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва проявила себе в радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін, практично не здійснювалося екологічне виховання.

(3) *Інформаційне суспільство.* Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимільними кроками розвиваю нові нетрадиційні форми навчання й виховання.

#### **37. РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ**

(1) У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

### **38. РОЗВИТОК ФОРМ ДІЯЛЬНОСТІ**

(1) Гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно "мистецтву заради мистецтва"). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозвіллям, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок.

(2) Праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозвілля, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом.

(3) Творчість (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозвілля сполучаються, поєднуються.

### **39. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО СКЛАДУ ЛЮДИНИ**

(1) Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до

(2) індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до

(3) особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника *Homo sapiens* і індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти *Homo sapiens*, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина).

### **40. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ**

(1) На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на

(2) другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.

(3) На третьому етапі розвитку людини інтеграція право-і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій.

### **41. РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЛЮДСТВА (відповідно до М.О.Бердяєва)**

(1) Суб'єкт-об'єктна злитість, тобто злиття людини та історії.

(2) Суб'єкт-об'єктна роздільність, виявлення історичної рефлексії.

(3) Відновлення суб'єкт-об'єктного єдності, повернення до "історичного".

### **42. РОЗВИТОК МОРАЛІ**

(1) Міфологічна мораль древніх (яка випливає зі стану певної неподільності людини і природи), домінування доморального рівня, на якому моральність вчинків визначається зовнішніми подіями.

(2) Асиметрична мораль класових товариств, (що забезпечує соціально-класову диференціацію), розвиток конформної, конвенційної моралі, відповідно до якої підтримка гарних соціальних стосунків і сприятливого образу "я-для-інших" є самоціллю.

(3) Ноосферна (загальнопланетарна, соборна, космічна) мораль, розвиток автономних моральних принципів.

### **43. РОЗВИТОК РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ**

(1) Монотеїзм (світ сприймається як сакральне чуттєве ціле).

(2) Політеїзм.

(3) Знову монотеїзм, в руслі якого світ розуміється як абстрактно-духовне ціле.

### **44. РОЗВИТОК ФОРМ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ**

(1) Стан єдності всіх форм, коли релігія, філософія, наука та ін. являли єдине ціле.

(2) Розщеплення єдиної суспільної свідомості на окремі її форми.

(3) Відновлення єдності форм суспільної свідомості, що означає синтез науки та релігії.

### **45. РОЗВИТОК СПОСОБІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЛЮДИНИ В ДОВКІЛЛЯ**

(1) У примітивних спільнотах людина була "глобалізованою" (інтегрованою) у навколишнє природне середовище, складаючи з ним, у відомому сенсі, органічну єдність.

(2) Матеріальна культура, багата штучними артефактами, вирвала людини з її природного середовища існування.



(3) Розвиток процесів соціально-економічної та культурно-історичної глобалізації – людство, що входить в еру інформаційного суспільства, знову прагне інтегруватися в навколишнє соціоприродне середовище та сформувати єдиний соціумний організм.

#### **46. РОЗВИТОК ДЕРЖАВИ**

(1) Первинна децентралізована держава первісних суспільств, в яку людина інтегрована.

(2) Держава централізована, в якій влада належить невеликому прошарку населення і яка постає утворенням, чужим людині.

(3) Сітьовий державний устрій (М.Кастельс) як складна комунікаційна сітка.

#### **47. РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО СВІТУ (РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЇ)**

(1) Центральна інтегральна якість, в межах якої Добро і Краса, Благо і Буття були тотожні.

(2) Актуалізація аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості – реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. На цьому етапі, з одного боку, піднімається питання про суб'єктивність, відносність цінностей (Т. Гоббс, Б. Спіноза), а з іншого, – система цінностей як сукупність ціннісних уявлень членів спільнот розуміється як колективно-об'єктивний феномен (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).

(3) Виявляється можливість відновлення єдності реальності і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.)

#### **48. РОЗВИТОК НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ**

1) Розвиток дифузно-хвильової нервової системи: у амеб, інфузорій немає нервової системи, їх життєдіяльність регулюється інстинктивно-ритмічними чинниками зовнішнього і внутрішнього середовища, на основі яких реалізуються функції збудливості, руху, обміну речовин, розмноження; актинії, гідри володіють нервовою мережею без нервових центрів, а збудження поширюється (дифундує) в усіх напрямках залежно від сили напруги.

2) Розвиток спеціалізованої нервової системи (вузлової, гангліонарної і трубчастої): кожен членник (сегмент) дощового хробака має свій нервовий вузол, тому він може реагувати на сигнали зовнішнього середовища абсолютно самостійно; для ссавців характерна трубчаста нервова система, в якій кора великих півкуль, що розвивається з нервової трубки, постає регуляторним органом психічного життя.

3) Повернення на перший етап розвитку, але на більш високому рівні розвитку, коли людина починає розумітися як мисляча не мозком, але польовою формою (при цьому форма предметів отримує фундаментальне значення у функціонуванні реальності – В.Н. Пушкін, Р.Шелдрейк та ін.), коли цей процес реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту, на рівні хвильового лінгвістичного генома (П.П. Гаряев), а також на рівні всього тіла (Г.Б. Двойрин, В.В. Налімов), коли розумові процеси здійснюються не мозком, а зовнішніми "польовими" структурами; мозок і центральна нервова система виконують при цьому немов би функцію комутатора, втрачаючи самостійність, про що свідчить, наприклад, гідроцефалія – захворювання мозку, при якому він практично повністю наповнюється водою, при цьому носія такого мозку не можна відрізнити від нормальної людини.

#### **49. РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОЇ КРОВІ**

(1) Перша група крові як найдавніша, властива товариству мисливців і збирачів.

(2) Розщеплення першої крові на другу і третю, притаманну, відповідно хліборобам-тваринникам і кочівникам, які в ланцюзі історичного розвитку змінюють мисливців і збирачів.

(3) Четверта група крові, що з'явилася близько 2-х тис. років тому та знаменує собою повернення до першої групи крові, але на більш високому рівні розвитку. Подальший розвиток крові призвів до появи більш ніж ста її модифікацій, які залежать від антигенів, що знаходяться в крові.

#### **50. НАТАЛЬНИЙ, ПОСТНАТАЛЬНИЙ І ПОСМЕРТНИЙ РОЗВИТОК ЛЮДИНИ**

(1) У своєму ембріональному розвитку людина проходить (повторює) всі етапи розвитку живої речовини на планеті Земля; процес народження людини супроводжується сплеском енергії та ущільненням часу разом з просуванням по тунелю – пологовому каналу – до світла, в кінці якого він зустрічається з божествами, котрі зачати, народили та привели його до світла у процесі забезпечення процесу народження.

(2) Природне материнське лоно існування людини змінюється лоном штучним – соціальною космопланетарною реальністю.

(3) Момент відходу з цієї реальності багато в чому повторює перший етап, оскільки вмирання людини (як свідчить досвід навколосмертних переживань) також супроводжується потужним викидом енергії й ущільненням часу, а також просуванням по тунелю до світла, де людина повторює своє життя, переглядаючи її на об'ємно-панорамному екрані, зустрічаючись з Істотами Світла, які

дали життя всьому сущому, а також забезпечують повернення людини в первинне материнське лоно – "райську обитель".

#### **51. РОЗВИТОК СПОСОБІВ ЖИВЛЕННЯ ТА ХАРЧУВАННЯ ЛЮДИНИ**

(1) Універсальний спосіб харчування ембріона в утробі матері, а також немовляти материнським молоком. Харчування реалізується автоматично, воно універсально, а сама людина (немовля, ембріон) інтегрований у Всесвіт – організм матері.

(2) Диференційований спосіб харчування – різними (рослинними і тваринами) продуктами. Людина при цьому сама добуває їжу, а також виходить з "материнського лона" Всесвіту, будуючи штучне середовище існування.

(3) Повернення до універсального способу харчування у формі "сонцеїдів" та інших подібних феноменів (див.: "променисте людство" К.Е.Цюлковського, принцип автотрофності – звільнення людини від диктату поживних речовин зовнішнього середовища), "блудний син" повертається в "материнське лоно". Зрозуміло, що цей модус людини, що відповідає імперативам її природної еволюції, реалізується на шляхах поступової відмови від їжі шляхом переходу до все більш низькокалорійної їжі. Це дозволяє людині не тільки піднятися на новий еволюційний етап розвитку, а й досягти вищих зразків здоров'я і довголіття.

#### **52. КЛІТИННА ЕВОЛЮЦІЯ**

(1) Одноклітинні організми, які володіють безсмертям, оскільки можуть ділитися вічно.

(2) Багатоклітинні організми, які несуть в собі смертний вирок, оскільки соматичні клітини багатоклітинних організмів діляться певну кількість разів.

(3) Повернення людини до безсмертного модусу існування у вигляді цілісного духовно-матеріального істоти.

#### **53. ЕВОЛЮЦІЯ ЛЮДСЬКОЇ ОСЕЛІ**

(1) Житло в примітивних спільнотах наближене до природи, складаючи з нею цілісний комплекс.

(2) Житло диференціює людину і навколишній природний світ, за допомогою чого людина постає як антагоніст природного середовища.

(3) Повернення людини до природи у вигляді екологічних поселень, штучно створених біосфер із замкнутим циклом існування, який реалізується і в сучасних бункерах-ковчехах, де багаті люди сподіваються врятуватися від глобальних катаклізмів.

#### **54. РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОРОЖНІХ ЗНАКІВ**

(1) На зорі автомобілебудування практично не існувало дорожніх знаків.

(2) Сучасна людська цивілізація володіє більше мільярдом автомобілів, рух яких регулюється витонченою системою дорожніх знаків, кількість яких постійно збільшується.

(3) Суспільство майбутнього зі зрозумілих причин зведе дорожні знаки практично нанівець, що й спостерігається в одному з міст Нідерландів, в якому жителі вирішили скасувати дорожні знаки, що привело до значного зменшення аварій, а дорожній рух там регулюється принципом свідомості.

#### **55. РОЗВИТОК ЗБРОЇ**

(1) У примітивних соціумах вражаюча дія зброї передається, як правило, без матеріальних носіїв за допомогою магічних маніпуляцій.

(2) У сучасному суспільстві дія зброї вимагає матеріальних посередників – вражаючих чинників – куль, снарядних осколків, біологічних та радіаційних агентів.

(3) Повернення до магічної зброї у вигляді психотропних та психотронних засобів, навіювання, гіпнозу, маніпуляції індивідуальною і масовою свідомістю.

#### **56. РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВОЇ ФОРМИ**

(1) У примітивних спільнотах військова форма наближена до природи (бойове розфарбовування) і має у вищому ступені функціональне значення.

(2) У Новий час військова форма, у відомому розумінні, втрачає свою функціональність, а в деяких випадках слугує суто для парадів і "брязкання зброї".

(3) Повернення до принципу функціональності, що проявляється в камуфляжі та інших функціональних аспектах військової форми.

#### **57. РОЗВИТОК ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНОГО ЗВ'ЯЗКУ**

(1) Зв'язок між віддаленими один від одного точками простору і часу здійснювалася за допомогою магічних кристалів, дзеркал та інших подібних предметів.

(2) Знакові види зв'язку, опосередковані часом та простором.

(3) Повернення до кристалів, але на більш високому рівні розвитку – телебачення, Інтернет, біокомп'ютер.

## 1.4. РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

Розглянута схема розвитку різних феноменів світу дозволяє окреслити **модель розвитку історії як цивілізаційного процесу та як науки (історіографії)**. Споконвічно історія писалася в руслі міфо-епічного відбитка дійсності, коли сакральна-божественна і земна реальності перетиналися (коли у світі існували боги: див., наприклад, *Бхагавад-Гіту* (історична розповідь, що дієвою особою якої виступає Кришна) або Біблію (де Бог міг "ходити по раю"). Потім народжується історичний матеріалізм. Як пише С.Г. Кара-Мурза, істмат зародився в культурі, що має початком механістичну картину світу Ньютона. Саме тому усі його метафори й алегорії механістичні, як прямування поршня в паровій машині. Ця картина світу спочиває на "фізиці буття". Саме до цієї епохи належить зародження "духу некрофілії" (термін Е. Фромма, даний в книзі *"Анатомія людської деструктивності"*) разом з появою у 1909 р. *"Маніфесту футуризму"* Ф.Т. Марінетті. В середині ХХ століття ця тенденція, як пише Е. Фромм, "стала помітною в багатьох сферах літератури і мистецтва, де об'єктом зображення все частіше стає механістичне, неживе, деструктивне начало. Передвиборне гасло фалангістів "Хай живе смерть!" загрожує перетворитися на принцип життя самого суспільства, в якому перемога машин над природою стала символом прогресу, а сама жива людина стає всього лише придатком машини"<sup>255</sup>.

Інша картина світу стала народжуватися в ХХ сторіччі, у ній були враховані ті "аномалії", що виключалися з механістичної картини – необоротності, нелінійності, флуктуації і ланцюгові процеси, самоорганізація. Це вже – "фізика становлення"; головний її інтерес спрямований на процеси переходу, зміни, катастрофи<sup>256</sup>.

У зв'язку з розглядом історичного аспекту розвитку людства можна навести концепцію Дж. Кемпелла, яка встановлює універсальну схему розвитку подій класичного міфу: **"вихід – посвята – повернення"**, коли *Герой* кидає виклик світу повсякденності і йде в світ надприродного; там він стикається з казковими силами і видобуває вирішальну перемогу; потім *Герой* повертається додому зі свого походу, щоб робити добро ближньому<sup>257</sup>. Відтак, взаємне обертання симетрії та асиметрії простежується у сюжетних лініях художніх творів, зокрема у структурі чарівної казки, що відкриває "широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій"<sup>258</sup>. Тут можна навести ідею "інваріанта будь-якої послідовності історичних подій", яка так чи інакше наявна в будь-якій казці:

- 1) порушення гармонійного стану,
- 2) Герой вирішує чинити опір,
- 3) боротьба Героя та Антигероя,
- 4) руйнування старих форм суспільного життя та перемога Героя,
- 5) створення нових форм соціального життя,
- 6) новий гармонійний стан, ліквідація недостачі,
- 7) загибель Героя та присвоєння плодів його діяльності хибним героєм.

Цей історичний сюжет може мати відмінну від казки кінцівку<sup>259</sup>.

Наведена схема відповідає універсальній парадигмі розвитку, руху, який є фундаментальним засобом існування матерії.

У зв'язку з цим можна навести і билину про Іллю Муромця, яка виразно демонструє діалектичну інваріантну схему розгортання конкретного історичної події, виступаючи при цьому "кодом доступу" (метафорою) до розуміння особливої історичної ролі слов'янського етносу: *теза* (народження Іллі – здорового хлопчика) – *антитеза* (параліч, що розбив маленького Іллю, який тривав 30 років) – *синтез* (чудесне одужання богатиря Іллі Муромця, що супроводжувалося набуттям особливих фізичних і духовних якостей).

Таким чином, існує обмежена кількість базових алгоритмічних форм мистецтва та історії, підтвердженням чого можуть слугувати дослідження В. Я. Проппа з морфології казки, теорія архетипів людства К. Юнга, вивчення К. Леві-Строссом міфів племен Південної Америки, коли було показано, що структурно-алгоритмічно міфи різних країн побудовані однаково, змінюються лише імена героїв і навколишнє оточення.

<sup>255</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: "Республика", 1994. – 450 с. – С. 28.

<sup>256</sup> Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям / С.Г.Кара-Мурза. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 38.

<sup>257</sup> Campbell J. The Hero With a Thousand Faces. – Princeton: Princeton University Press, 1973. – Р. 30

<sup>258</sup> Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.; Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.; Пропп В.Я. Морфология сказки. Изд. 2-е. / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 168 с.

<sup>259</sup> Еременко А.М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А.М. Еременко // Человек. –1995. – № 3. – С. 36–51.

Відтак, розвиток історичної свідомості людства (*розвиток "історичного"*) виявляє універсальну діалектичну (системну) канву, вивчення якої зародилося в середині ХХ століття і продовжує розвиватися в ХХІ ст., що знайшло відображення в роботах істориків і соціологів (Ф. Бродель, А. Франк, І. Валлерстайн, Л.Є. Гринін, А. В. Коротаєв, С.Ю. Малков, А.П. Назаретян, Є.С. Куркіна, О.М. Князева та ін.<sup>260</sup>), де "історія уявляється не як сукупність історій окремих народів та держав, а як необоротна соціальна еволюція світового співтовариства, пов'язана насамперед з виникненням найбільших інновацій, що здійснили вплив на хід історичного процесу в цілому, і зі структурними трансформаціями єдиної як її називають історики Світ-Системи"<sup>261</sup>.

Як писав М.О. Бердяєв у книзі "*Сенс історії*", філософію історії можна уявити у вигляді трьох періодів відношення до "історичного", що виявляє спочатку суб'єкт-об'єктну злитість, потім їх окремість, і нарешті, на третьому етапі – відновлення їх єдності.

Ось як пише про це М.О. Бердяєв: "Перший період – період безпосереднього, цілісного, органічного перебування в певному усталеному історичному ладі. Цей період, звичайно, дуже цікавий для історичного пізнання, але в ньому історичне пізнання ще не зароджується. Це період, в якому думка статична, і тому динамічність об'єкта історичного пізнання дуже погано сприймається людським розумом ... Другий період – неминучо, фатально завжди і всюди наступаючий період роздвоєння, розщеплення, коли історичні підвалини, що утвердилися, починають розхитуватися в своїх основах, починається історичний рух, історичні катастрофи і катаклізми, які можуть бути різного темпу, але органічний лад і ритм цілісного життя припиняється. Ось коли починається це роздвоєння і розщеплення: суб'єкт, що пізнає, не відчуває себе безпосередньо і цілісно перебуваючим в самому історичному об'єкті, зароджується рефлексія історичного пізнання. Цей другий період важливий для історичної науки, але для справжньої побудови філософії історій, для справжнього осмислювання історичного процесу він все-таки не сприятливий, бо в ньому відбувається розрив між суб'єктом і об'єктом, виведення рефлексуючого суб'єкта з того життя, в якому він безпосередньо перебував. Відбувається роз'єднання з самим цим внутрішньою життям, із самим "історичним". Відбувається протиставлення між "історичним" і тим, хто пізнає, що віддаляє від нього внутрішню сутність "історичного". В цей період виникає історична наука, в цей період може навіть виникнути історизм в сенсі загальної точки зору на культуру. Але – і це один з парадоксів цієї галузі ... – між "історичним" і "історизмом" існує не тотожність, а величезна різниця і навіть протилежність. Історизм, властивий історичній науці, часто-густо буває дуже далекий від таємниці "історичного". Він до неї не підводить. Він загубив всі способи спілкування з цією таємницею. Історизм не пізнає, не розуміє – мало того, він заперечує "історичне". Для того щоб долучитися до внутрішньої таємниці "історичного", в якій перебуває безпосередньо людина в органічну цілісну епоху людського життя, яку, перебуваючи в ній, він не пізнає, над якою він не рефлектує, для того щоб осмислити "історичне", – для цього потрібно пройти через протилежність суб'єкта, що пізнає, об'єкту, який пізнається, потрібно по-новому, пройшовши через таємницю роздвоєння, долучитися до таємниці "історичного". Потрібно повернутися до тайників історичного життя, до її внутрішнього сенсу, до внутрішньої душі історії для того, щоб осмислити її та побудувати справжню філософію історії. Це –

<sup>260</sup> Гринин Л. Е. Периодизация истории: теоретико-математический анализ // История и Математика: проблемы периодизации исторических макропроцессов. – М.: КомКнига, 2006. – С. 53-79.; Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.; Гринин Л. Е. Вербальная модель соотношения длинных кондратьевских волн и среднесрочных жюглярских циклов // История и математика: Анализ и моделирование глобальной динамики. Ред. А. В. Коротаев, С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин. – М.: Книжный Дом ЛИБРОКОМ, 2010. – С. 44-111.; Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Ди-Дик, 1994. – 640 с.; Коротаев А. В., Малков А.С., Халтурина Д.А. Законы истории. Математическое моделирование развития Мир-Системы. Демография, экономика, культура. Изд.2. – М.: УРСС, 2007. – 224 с.; Коротаев А.В. Социальная эволюция: факторы, закономерности, тенденции. – М.: Восточная лит-ра, 2003. – 278 с.; Коротаев А.В. Тенденции социальной эволюции. // Общественные науки и современность. – 1999. – № 4. – С. 112-125.; Коротаев А.В. Факторы социальной эволюции. – М.: Рос. акад. наук, Ин-т востоковедения, 1997. – 47 с.; Коротаев А. В. Макродинамика урбанизации Мир-Системы: количественный анализ // История и Математика: Макроисторическая динамика общества и государства / Отв. ред. С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. – М.: КомКнига/URSS, 2007. – С. 21–39.; Капица С.П. Общая теория роста человеческого населения. Сколько людей жило, живет и будет жить на Земле? М.: Наука, 1999. – 117 с.; Назаретян А.П. "Столкновение цивилизаций" и "Конец истории" // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С. 140-146.; Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии / Изд.2, испр./ Синергетика в гуманитарных науках. – М.: ЛКИ, 2008. – 256 с.; Назаретян А.П. Истина как категория мифологического мышления. (Тезисы к дискуссии). // Общественные науки и современность. – 1995. – №4. – С. 105-108.; Назаретян А.П. Катастрофы и нравственность. Интервью / А.П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 1992. – №1 – С. 90-103.; Назаретян А.П. Постулат "субъективной рациональности" и опыт теоретической реконструкции потребностно-целевой иерархии человека // Ученые записки Тартуского гос. ун.-та. Вып. 714: Теория и модели знаний. Труды по искусственному интеллекту. – Тарту: Изд.-во ТГУ, 1985.; Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги. // Общественные науки и современность, 1997, №2. – С. 91-98.; Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология / А.П. Назаретян М.: ПЕР СЭ, 2001. – 239 с.

<sup>261</sup> Куркина Е.С., Князева Е.Н. Эволюция пространственных структур мира: математическое моделирование и мировоззренческие следствия. – Сайт С. П. Кудрямова, 2012 [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/EVOL.htm>

третій період, третя епоха, епоха повернення до "історичного"<sup>262</sup>.

У контексті розвитку історичної свідомості людства слід сказати, що П.О. Сорокін диференціює три типу культур, що характеризуються трьома критеріями істинності, а також три типи соціальних цінностей:

**1. Ідеаціональний (ідейний) тип.** Особистість (суспільство) живе духовними потребами (ідеями) і мінімально піклується про потреби фізичні. Шлях життя – внутрішнє самовдосконалення (зміна себе), самоконцентрація. Активність спрямована всередину себе. Істинна реальність для цього типу – нематеріальне вічне буття. Форма поведінки – аскетизм.

**2. Чуттєвий тип.** Зворотній першому. Життя чуттєве, єдина реальність – фізична. Щоб задовольнити цю потребу, змінюють навколишній світ, а не себе. Активність спрямована зовні. Справжня реальність для такого типу – та, що дана органам чуттів (соліпсизм). Поведінка людей – гедонізм, нескінченне задоволення чуттєвих і фізичних потреб. Це суспільство споживання в його агресивній фазі.

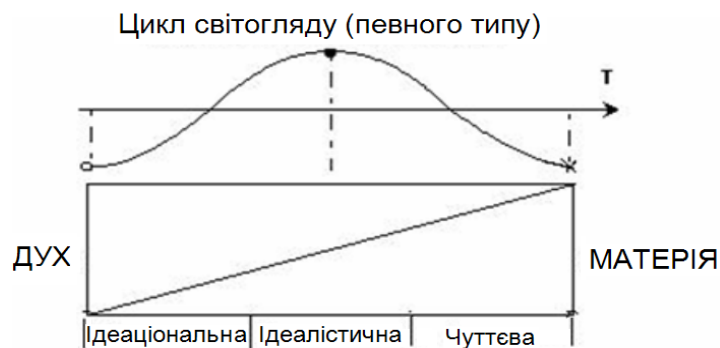
**3. Ідеалістичний тип.** Це синтез двох крайніх позицій (і те, і інше). Врівноважений тип потреб і поведінки.

Важливим є і те, що концепція П. О. Сорокіна людиноцентрична, бо соціальний і особистісний аспекти історії тут методологічно ізоморфні: при класифікації взаємодії він застосовує психофізіологічні терміни, типу "збудження", "свідоме і несвідоме", "інтелектуальне і чуттєве", "воля". Він також використовує модель людини, а далі всю свою понятійну конструкцію будує стосовно цієї моделі.

Відштовхуючись від людини, П.О. Сорокін розглядає взаємодію двох і більше людей, отримуючи низку груп, які дедалі ускладнюються. При цьому таке розшарування на групи у плані будови суспільства дає можливість багатопараметричного опису суспільства, при якому на основі упорядкованого поля чинників досліджується поведінка як окремої людини, так і людських спільнот – національних і класових організацій.

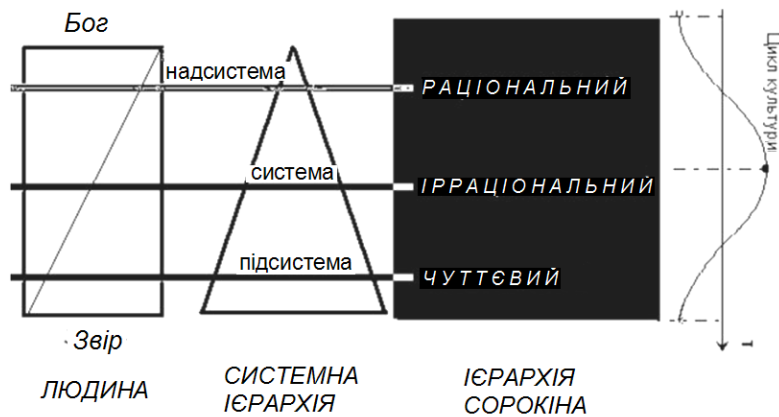
Застосована П.О. Сорокіним система чинників трирівнева. Вона включає абіотичні, біотичні і соціальні чинники. При цьому дані рівні внутрішньо ієрархічні, коли, наприклад соціальні чинники вбудовані в ієрархію на основі антропоморфної моделі. За таких умов у П.О. Сорокіна простежується думка про переміщення домінування у розвитку суспільства від абіотичних факторів до соціальних, а від внутрішньосоціальних – до вищих ярусів соціальності. Таке розуміння виражає ідею прогресу як процесу еволюційного збільшення рівня системної складності.

Для нас особливий інтерес являє інтерпретація зазначених процесів, проведена М.М. Александровим, який у статті "*Трійковість в інтегральній соціології Пітирима Сорокіна*" розглядає системокінетичне розуміння соціальної динаміки (соціогенетики). Відповідно до проведеного М.М. Александровим аналізу, П.О. Сорокіна в історії соціології (як і в філософії історії) відносять до розряду вчених-циклістів (якими були М.Я. Данилевський, А. Тойнбі, О. Шпенглер, М.Д. Кондратьєв, О.Л. Чижевський та ін.). М.М. Александров дає базову схему системокінетики. При цьому ідеаціональний і чуттєвий типи – це антагоністичні один одному цикли культури, які реалізуються дихотомію "ідеальне і матеріальне". М.М. Александрова це ілюструє рисунком, де показаний цикл культури і три типи на схемі суперечності:

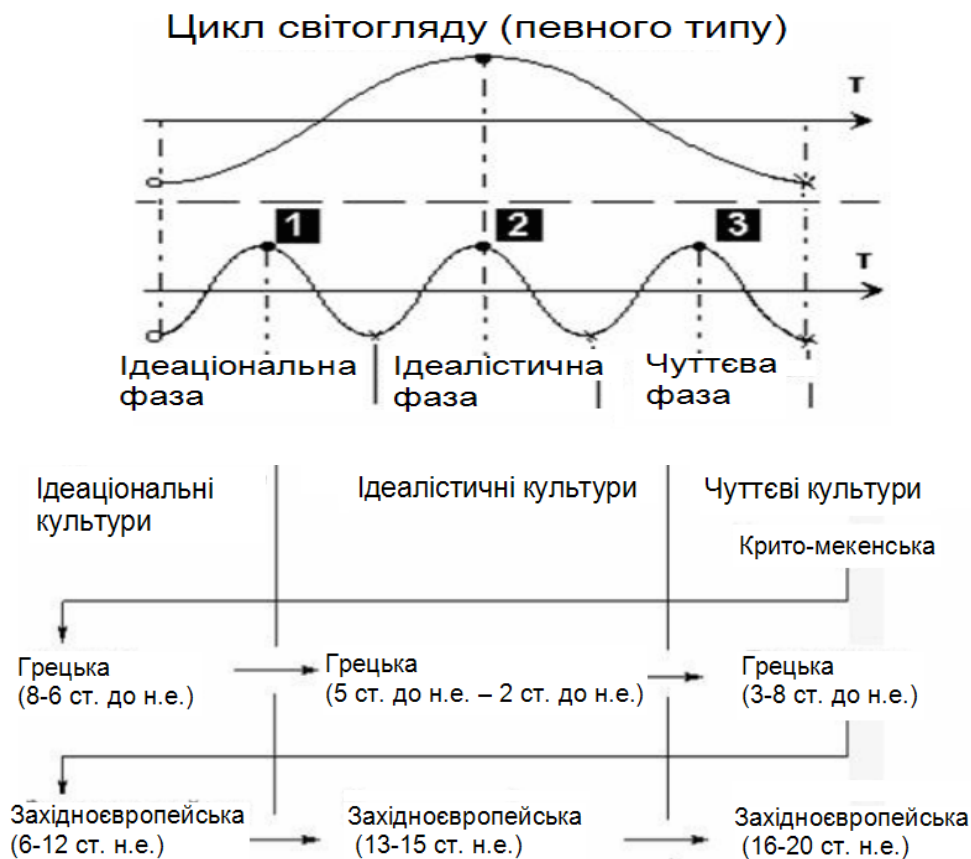


Далі М.М. Александров розглядає зазначену зв'язку, яка поєднує трирівневу статику і циклічну динаміку П.О. Сорокіна.

<sup>262</sup> Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 176 с. – С. 5-6.

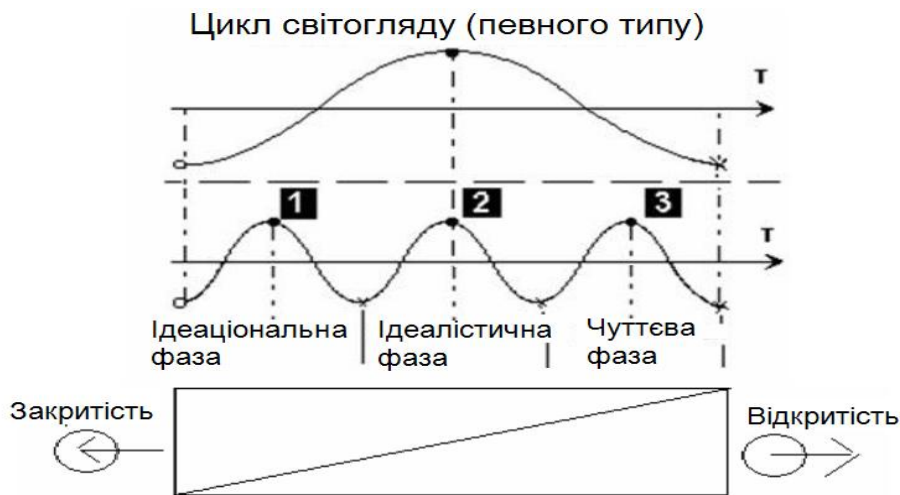


Оскільки П. О. Сорокін – цикліст (який стверджував, що в різні періоди історії базові передумови і суперсистеми знаходяться в різних фазах свого розвитку), то це дає підставу після обертання його потрійного статичного побудови на цикл розглядати *поетатне домінування трьох підсистем в фазах*, тобто, два рівні циклів, конкретизуючи цей процес:



Застосовуючи до цієї дворівневої схеми циклів додаткові парні індикатори вищого рівня системної абстрактності (їх досить небагато), М.М. Александров отримує низку цікавих можливостей. А саме, парний індикатор, який це описує на схемі – "зовні всередину – зсередини назовні". В цій же якості можна аналізувати і "закритість – відкритість". На такій основі М.М. Александров отримує цикл світогляду.

"Відкритість і закритість", якщо прикласти її до суспільств, добре пояснюють в межах цієї схеми, чому в якості прикладу соціальної мобільності та відкритості фігурує західна демократія, а кастовий лад в Індії розглядається як приклад закритого суспільства. Зі схеми також зрозумілим стає і те, що відкритість і чуттєва орієнтація суспільства споживання є явища взаємозалежні, оскільки люди Заходу переробляють світ, а індуси, люди Сходу, – себе. М.М. Александров вважає, що в світі існує немов би певний конденсатор "Захід-Схід", біполярний планетарний універсум з цих двох типів. Але у П.О. Сорокіна при цьому наявне дещо третє – гомеостатичне. Топічно це Росія як Євразія.



Як вважає М.М. Александров, саме діалектичний підхід П.О. Сорокіна дозволяє йому розглядати періодичність соціокультурних змін: процес переходу від одного типу світогляду (по досягненні його повного насичення і вичерпування) до іншого постає дуже схожим на перехід пасіонарності, якщо останню трактувати ментально. П.О. Сорокіна це цікавить з соціологічної точки зору, що дозволяє розглядати момент зміни великих циклів: при переході змінюються нормативні зразки, система соціальних інститутів, змінюється культура. При цьому, застосовуючи дуальну конструкцію "солідарність – антагонізм", П.О. Сорокін виокремлює три типи нормативних зразків – сімейні, договірні та примусові.

М.М. Александров робить висновок, що чимала частина вчення П.О. Сорокіна присвячена перехідним (фазовим, граничним, біфуркаційним) моментам у житті суперсистем, тобто моментам зміни світогляду, криз і революцій.

Важливо, що розглядаючи кризові моменти, П.О. Сорокін пише про процвітання гедонізму і про тенденцію до моральної індиферентності і "рутинної поведінки" більшості людей. Водночас меншість зберігає активність – альтруїстичну, релігійну та ін. Нормальний стан суспільства – зворотний: тут більшість проявляє активність і волю – і такий стан настає відразу після періоду біфуркацій.

Аналіз всіх інтеграційних параметрів дозволяє П.О. Сорокіну зробити висновок про те, що Захід знаходиться в останній чуттєвій фазі, виявляючи іманентну природу своєї кризи, коли мораль і влада зазнають ерозію: концентрація влади в руках безвідповідальних особистостей і анархія проникла в систему моральних норм. Оскільки ідеологічна безвідповідальність і анархізація роз'їдають суспільство, то якими б стримуючими механізмами Захід не володів, він знаходиться в останній стадії "чуттєвих систем". Носієм цього етапу чуттєвої системи була Західна Європа, але її пік творчого розвитку, коли вона створювала чуттєву культуру, вже пройдено.

Розглянемо *п'ять етапів культурно-історичних досліджень*, які відповідають п'яти етапам культурно-історичного розвитку людства.

**Перший етап.** Первинну парадигму наук про культуру можна назвати емпіричною. Це збір інформації про різні народи, їх звичаї, традиції, способі життя в період, зазвичай позначається як передісторія або доісторія науки.

**Другий етап.** Наступною, вже повноправною науковою парадигмою, стала еволюціоністська. Найважливіші її представники: Г. Спенсер, Е. Тайлор, Дж. Фрезер, А. Бастіан, Л. Г. Морган та ін. Основні розробки еволюціоністської парадигми – ідея єдності людського роду, однаковість і однолінійність розвитку культури, психологічне обґрунтування явищ суспільства, суспільного ладу і культури. Даний підхід привів до оформлення глобально-еволюціоністських поглядів щодо культурних феноменів.

**Третій етап.** В XX в. увага дослідників дедалі більше стала переміщуватися від вивчення культурних констант, існуючих в більш-менш незмінному вигляді у всіх культурах, що тим самим давало можливість говорити про культуру взагалі, про різноманіття культурного оформлення людиною свого існування і про відмінності різних культур. Змінився сам предмет культурологічного дослідження: не культура людства стала предметом вивчення, а конкретні культури. Такий підхід поступово призвів до відмови від глобально-еволюціоністських побудов, хоча й не до відмови від ідеї еволюції взагалі.



**Четвертий етап** – розвиток еволюціоністського підходу, який привів до побудови циклічних теорій культурного розвитку. Під культурними циклами при цьому розуміється певна послідовність фаз зміни та розвитку культури, які сліднують закономірно одна одною і при цьому мисляться як такі, що повертаються і повторюються. Тут доречна аналогія з циклами людського життя, коли те ж саме відбувається з культурами: кожна культура здійснює свій цикл і занепадає. Родоначальником циклічних теорій у сучасній історіографії та науки про культуру став М.Я. Данилевський. Уже за ним слідували О. Шпенглер, А. Тойнбі, П.О.Сорокін, Л. М. Гумільов. Спільним для всіх прихильників циклічного погляду було уявлення про "історичні індивідуальності", якими є всі культурні цілісності, та про наявність життєвого циклу у кожній з цих цілісностей. Якщо на культурфілософському рівні основою нової парадигми стало циклічне вчення, то на методологічному рівні – функціоналізм. У культурній антропології це вчення розробляли Б. Малиновський і А. Радкліфф-Браун, які виходили з того, що в культурі, що розуміється як цілісність, немає "зайвих" елементів – всі вони мають певну функцію в цілісності культури, що розуміється як особлива форма пристосування людської групи до умов середовища її проживання.

**П'ятий етап** – циклічні теорії у поєднанні з функціоналізмом надали уявленням про культуру зовсім іншого вигляду, ніж в рамках еволюціоністської парадигми. Кожна культура стала розглядатися як цінність в собі, безвідносно до того, яке місце вона займає на еволюційній "сходах". Оскільки роботи функціоналістів показали, наскільки складним утворенням є кожний культурний організм, стало неможливим розділяти культури на "примітивні" та "високорозвинені". Культури раніше, з точки зору еволюційного розвитку, що вважалися примітивними та такими, що стоять на нижніх сходинках еволюційної драбини, стали сприйматися просто як іншості, що мають відмінні від сучасних культур структури та закономірності функціонування. Це було потужним ударом по європоцентристському світогляду, продовженням і розвитком антропологічної революції. Виникла можливість і необхідність теоретичного аналізу культури, можливість і необхідність з'ясування, чому саме таке знаряддя, такі ідеї, такий образ світу, міф чи легенда характерні саме для цієї культури, яку вони в ній виконують функцію, як сполучаються з середовищем, в якій ця культура виникла. Ця нова наукова парадигма, яка докорінно змінила погляд на культуру, отримала назву плюралістичної, оскільки її прихильники виходили з ідеї плюралізму, множинності та різноманіття культур<sup>263</sup>.

У плані **суспільного розвитку** можна говорити про початковий етап цілісного "симетричного" стану суспільства, що оперує міфологічним мисленням, в межах якого суб'єкт і об'єкт, річ і знак, образ і слово, причина і наслідок, істота і її ім'я, просте і складне, частина і ціле... сплавляються так чи інакше в єдине ціле. Потім етап міфологічного суспільства змінюється періодом соціально-економічної, класово-політичної диференціації та розвитком раціонального (лівопівкульового) мислення, в той час коли міфологічне мислення є мисленням правопівкульовим<sup>264</sup>. Можна сказати, що в сучасний період ми стаємо свідками процесу відносної "симетризації" людини і суспільства, що характеризується деяким усуненням класових протиріч в західному світі, коли на історичну арену виходить "середній клас" і згасають ідеологічні суперечності між Сходом та Заходом. Навіть піднімається питання про "кінець історії"<sup>265</sup>.

У цьому зв'язку, якщо говорити про **розвиток етносів та, взагалі, людської цивілізації**, можна стверджувати, що кожна країна, етнос як системна цілісність, що входить до складу загальнопланетарної єдності, має своє унікальне соціально-історичне місце у всезагальному історичному контексті людської цивілізації, розвиток якої підпорядковується певним діалектичним законам та сповнений глибокого сенсу. У симфонічній інтегрованості планетарної цивілізації її окремі гілки-соціуми виконують значущі функції, які мають усвідомлюватися представниками цих соціумів, оскільки пізнати своє місце у космопланетарному оточенні – це одне з глибинних призначень людини.

Відповідно до аналізу історичної реальності та шляхів її інтерпретації з точки зору новітніх наукових підходів (зокрема, еволюційно-синергетичного), можна говорити про історичну циклічність як у глобальному, так і локальному рівнях, коли глобальні цикли історичного розвитку повторюються у зменшеному масштабі на локальному рівні.

Цей висновок знаходить деталізацію у наших працях, де йдеться про цілісний глобальний цикл історичного розвитку українського етносу, який характеризується трьома розглянутими етапами (*становлення → розпорошення → поновлення стану єдності*), що притаманні повному циклу розвитку етносів і на **локальному часовому відрізку**.

<sup>263</sup> Токарев С.А., 1978; Ионин Л.Г., 1996. – <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/b/paradigma.html>

<sup>264</sup> Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

<sup>265</sup> Дилигенский Г. Г. "Конец истории" или смена цивилизаций // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 29–42.



## 1.5. ОСОБЛИВА ЦИВІЛІЗАЦІЙНА РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ У СВІТОВІЙ ІСТОРІЇ

Якщо говорити про новітню історію України на локальному рівні (який окреслює часовий відрізок одного покоління – Н. Н. Александров<sup>266</sup>), то вона також виявляє три етапи.

На *першому етапі*, який розпочався у 1991 році і тривав близько 10 років, спостерігається поновлення національної свідомості українського етносу, національна ідея тріумфально крокує містами та селами.

На *другому етапі*, свідками якого ми стаємо, відбувається певне розпорошення України, коли виявляється небезпека дезинтеграції країни, її роз'єднання на Схід та Захід.

На *третьому етапі*, який невблаганно змінить другий, Україна має досягти нового (найвищого) рівню національної інтеграції та реалізації потенційного чиннику – духовного ресурсу, яким українська держава володіє.

Це дозволяє погодитись з думкою щодо **особливої ролі українського етносу у світовій історії**<sup>267</sup>. Як писав видатний німецький історик і філософ епохи Просвітництва, провідник синтезних підходів до науки І. Гердер (1744-1803 рр.) у своєму щоденнику, "Україна стане новою Грецією – в цій країні ласкаве небо, родюча земля. Її веселі, музично обдаровані люди коли-небудь прокинуться... утвориться цивілізована нація: її межі тягнутимуться до Чорного моря, а звідти – на весь світ"<sup>268</sup>.

Нині Україна знаходиться в *критичному становищі*, що виявляє суто філософське питання, пов'язане із збереженням України як цілісної держави. Це питання виражає саме філософську позицію, оскільки нині решта інших позицій, схоже, вичерпала себе.

Відповідь на поставлене вище питання зрозуміла саме філософу, який мислить категоріями діалектики. **Універсальна діалектична парадигма** дозволяє ситуацію, що створилася, розуміти як взаємодію протилежностей, протиріччя між якими "знімається" в дещо вище, в рамках якого протилежності не тільки примиряються, а й "переплавляються", "сублімуються" (тобто видозмінюються і трансформуються) в дещо третє. Це третє – "нова ідеологія", яка має об'єднати двох принципово непримирених опонентів – *Східну і Західну Україну*.

Перш ніж міркувати про цю нову ідеологію наведемо деякі приклади, які, по-перше, ілюструють всюдисущість наведеної вище діалектичної моделі розвитку та структуралізації сущого, і, по-друге, дозволять спустити обурені праведним гнівом маси розколотого українського народу в сферу сухих наукових викладів.

По-перше, розглянемо *елементарну частку*, яка має три фундаментальні характеристики – масу, заряд і спіні. Протиріччя між масою і спіном (що виражається у відомому корпускулярно-хвильовому дуалізмі, або парадоксі, мікросвіту) знімається в дещо третє – в заряді.

Перейдемо до *людини*, найбільш повне і фундаментальне вираження якої реалізується в сім'ї як "осередку суспільства". Тут протиріччя між чоловіком і жінкою як головними початками сім'ї знімається в дитині – результаті взаємодії протилежностей – яка не тільки примирює ці протилежності, але і виступає дещо третім – вищою в еволюційному відношенні істотою, здатною, у

<sup>266</sup> Александров Н.Н. Понимание времени. Культура и циклы. Избранные статьи / Н.Н. Александров // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16682, 27.07.2011.

<sup>267</sup> Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.; Вознюк О.В. Духовність як інтегрованість людини в бутті / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер // Духовність молодшої людини : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1997. – С. 51-57.; Вознюк О. Онтологічний аспект дослідження духовності українського народу / О. Вознюк, І. Грабар, О. Тичина // Духовність українства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1998. – С. 15-17.; Вознюк О. Духовність як граничний феномен: соціолінгвістичний аспект духовності / О. Вознюк, Д. Квеселевич, Л. Овандер // Збірник наукових праць / Ред. кол. Ю. М. Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 22-25.; Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2002. – 187 с.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку української держави / О. В. Вознюк // День. – 2001. – 20 лют. – С. 4. ; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку Української держави: економіка і духовність / О. В. Вознюк // Україна: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали обл. наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої 10-й річниці незалежності України, Житомир, 30 травня 2001 р. – Житомир : Полісся, 2001. – С. 24-36. ; Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О.В. Цілієві орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк О.В. Духовність українського народу у контексті концепції цілісності / О.В. Вознюк // Знання. Інформаційний портал (2011 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.znannya.info/node/106>; Вознюк О.В. Історико-соціальні засади духовності українського народу та його сучасна цивілізаційна роль // Волинські історичні записки: Збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т.6. – С. 75-92.

<sup>268</sup> Див.: Потульницький В. А. Україна і всесвітня історія. Історіософія світової та української історії XVII-XX століть / В. А. Потульницький. – К.: Либідь, 2002. – С. 238.

свою чергу, привести до породження наступних чоловіка і жінку.

На рівні *вищих психічних процесів* мислення людини реалізується в результаті взаємодії двох протилежностей – правої і лівої півкуль головного мозку, що співвідносяться з підсвідомим і свідомим аспектами психічної активності. Суперечності між *підсвідомістю* і *свідомістю* знімаються у дещо третє і вище – у *надсвідомості* (П. В. Симонов<sup>269</sup>), в рамках якої реалізується вищий рівень людського життя – творча активність, що поєднує протилежності і виявляє дипластію – фундаментальний механізм людського мислення і поведінки.

На рівні *людської цивілізації* ми знову ж маємо дві протилежні цивілізації (які деякі дослідники називають цивілізаційними проектами) – *Східну* і *Західну*, протиріччя між якими знімаються в дещо третьому і вищому – центральній, Слов'янської цивілізації.

Сама Слов'янська цивілізація також виявляється внутрішньо розколотою, що виявляє протиріччя між слов'янами Східної та Західної Європи (конкретно, між Польщею та Росією). Це протиріччя знімається в центральному аспекті слов'ян – Київській Русі, з якою нині себе ідентифікує український народ.

Український народ також виявляється *внутрішньо розколотим* – на Східну і Західну Україну, протиріччя між якими увійшло у стадію конфлікту.

"Україна, – пише Л. Окіншевич, – є країною проміжного характеру, з територією, що лежить на кордоні двох "культурно-історичних типів", і являє собою широкий простір переходового від одної до іншої цивілізації характеру"<sup>270</sup>. Протягом усієї української історії, на його думку, ми спостерігаємо наявність західних і східних типів, устроїв та породжених ними людських вдач.

О. Поліщук показала, що "українське суспільство в силу свого суспільно-політичного розвитку та географічного розташування є лімітрофним", коли "перехрестя географічного й ментального вимірів робить Україну чутливою до сприйняття постмодерного світу як за збігом у часовому просторі, так і за характером змін, що породжені на теренах самої української культури". При цьому авторка виявила, що "на формування ціннісної системи суспільства впливає не лише суспільно-історичний етап, а також лімітрофне становище держави, що породжує біполярність українського суспільства у політичному розвитку й призводить до суспільної кризи, що негативно відбивається на особистості, яка не може себе реалізувати і не бачить сенсу своєї діяльності у нестабільній державі"<sup>271</sup>.

У цілому, як зазначають дослідники, виявлено серйозну проблему "невизначеності українського суспільства", яка зумовлюється *лімітрофним розташуванням України*, яке реалізує проміжне становище або стан держави. Україна є лімітрофом у декількох вимірах:

– в *геополітичному* – Україна знаходиться між ЄС і Росією;

– в *економічному* – між країнами з ринковою, соціально орієнтованою економікою Заходу та економікою Росії, що тільки розвивається;

– у *духовно-моральному* – між тоталітарним ідеологічним минулим і невиразним правовим майбутнім, складові якого (громадянське суспільство, правова держава) мало хто собі уявляє через відсутність належної інформаційної кампанії<sup>272</sup>.

– у *ціннісному*, оскільки Україна знаходиться між східною та західною цивілізаціями і тут перехрещуються цінності як східної, так і західної цивілізацій<sup>273</sup>.

– у *глобально-цивілізаційному*, коли, як зазначає С. Хантінгтон, Європа закінчується на берегах Дніпра, а далі починається Азія<sup>274</sup>.

Тому "Країна, дві частини якої належать до різних цивілізацій, приречена існувати в стані латентного конфлікту щодо вибору зовнішньополітичного вектора... Західна Україна голосує за кандидатів і партій із прозахідною політикою, а Східна Україна – за партій з відкрито проросійським вектором, зазначеним в їх передвиборних програмах", тому Україні .... "це окреме самобутнє цивілізаційне утворення, неповторний синтез соціокультурних, етнонаціональних, релігійних, технологічних та інших особливостей, притаманних великій групі людей, об'єднаних спільністю духовних цінностей, історичних долі і геополітичних домагань... наша держава знаходиться на

<sup>269</sup> Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – (160 с. – С. 73.

<sup>270</sup> Окіншевич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окіншевич // Розбудова держава. – 1997. – №. 7-8. – С. 110.

<sup>271</sup> Поліщук О. С. Система цінностей у лімітрофному суспільстві // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 61. – 2012. – С. 10-18.

<sup>272</sup> Михальченко М. Українська регіональна цивілізація / М. Михальченко // Політичний менеджмент : Український науковий журнал. – 2003. – № 1. – С. 19–28.

<sup>273</sup> Рябін Є. Стан лімітрофності [Електронний ресурс] / Є. Рябін // Зовнішні справи. – 2009. – № 6. – Режим доступу : <http://uaforeignaffairs.com/archive.html>.

<sup>274</sup> Хантінгтон С. Столкновение цивилизаций / Самюель Хантингтон. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2003. – 603 с.

перехресті трьох великих цивілізаційних просторів – західноєвропейського, євразійського, ісламського – і в українському суспільстві очевидні розходження й навіть протистояння щодо відповідних культурно-цивілізаційних орієнтацій. Звідси, належність України до периферійних зон декількох цивілізацій дозволяє визначити її приналежність до розколотих цивілізацій... У таких країнах, як наша, великі групи належать до різних цивілізацій, між якими постійно існує протиборство між ними: кожна намагається використати країну як політичний інструмент та зробити свою мову, релігію і символи державними. Окрім того, сили відштовхування розколюють ці країни на частини та притягують до цивілізаційних магнітів інших суспільств"<sup>275</sup>.

У зв'язку з цим І. Крупницьким висловлюється така думка: "Україна, безперечно, є синтезом між Заходом і Сходом, але синтези бувають різні, з перевагою того чи іншого елемента. В усякому разі європейськість України не підлягає жодному сумніву: з загальноєвропейського руху її не можна виключити, до нього вона належить органічно... Хоч Україна належить до Східної Європи, вона духовно репрезентує в своєму синтезі Заходу і Сходу деякі важливі, навіть основні риси західної ментальності. Тому можна, і навіть слід, говорити про призначення України бути Заходом на Сході"<sup>276</sup>. Тим більше, що за останні сотні років історії України вона багато разів втрачала свою незалежність, територію, віру, але постійно поновлювала свій національний статус, "горіла, але не згорала до кінця", перебуваючи немов би у постійному граничному біфуркаційному стані.

Відтак, можна дійти висновку про *інтегруючу роль українського етносу* як *"психоісторичного мосту"* між Заходом і Сходом, Північчю і Півднем, про що пише В. Моргун, який вважає, що український народ характеризується переважно "сенсорно-колективістським", синтетичним, правопівкульовим менталітетом<sup>277</sup>.

Наведені роздуми про ментальність українського народу свідчать про його подвійно-парадоксальну сутність та високорозвинену духовність, котра найбільш повно реалізується у структурі соціальної психіки народу України та постає найбільш виразним утіленням категорії цілісності, що актуалізується як специфічна сутність головним чином саме як граничне (парадоксальне) явище.

Прикметно, що серед представників України найбільш повно реалізується протиріччя між розумними та нерозумними людьми. Про це засвідчили експерименти з вивченням рівня інтелектуального розвитку (IQ): з одного боку, Україна займає одне з перших місць у світі за кількістю людей, що мають нижчий за середній рівень інтелекту (в Україні – це близько 20 % населення, коли у світі в середньому – близько 5 %); з іншого боку, середній рівень інтелектуального розвитку представників України – один з самих високих у світі (друге місце після Гонконгу).

*Гранично-подвійну, парадоксальну природу українського етносу* можна проілюструвати за допомогою одного з елементів державної символіки (зрозуміло, що саме вона, як виразник сакрально-іраціонального, глибинного шару ментальності народу, може претендувати на найбільш концентроване відображення духовних рис будь-якого етносу), а саме, жовто-блакитного прапора. Кольорове виконання прапора досить унікальне, оскільки мало де у світі зустрічається зіткнення двох протилежних і полярних у хроматичному відношенні кольорів – холодного блакитного і гарячого жовтого.

До сакрально-іраціонального аспекту будь-якого народу відноситься й його національний гімн. Навряд чи можна знайти гімн, який, подібно до національного гімну України, констатує і навіть оспівує проміжний між життям та смертю стан нації – "Ще не вмерла України...".

Гранична природа України відображається й у тому факті, що здавна вона сприймалася не як *інтра-*, а як *екстротериторіальна* сутність. Нагадаємо, що практично всі державні утвори (території) нашої планети сприймаються як обмежені інтратериторіальні сутності, що у мові закріплюється у відповідній граматичній формі, наприклад: "*у США*", "*в Англії*". На відміну від цього Україна як територія завжди сприймалася як необмежена сутність – "на Україні", про що засвідчує "*Заповіт*" Т.Г. Шевченка:

*Як умру, то поховайте  
Мене на могилі  
Серед степу широкого  
На Вкраїні милій...*

<sup>275</sup> Поліщук О. С. Система цінностей у лімітрофному суспільстві

<sup>276</sup> Цит за: Окіншевич Л. Між Заходом і Сходом / Л. Окіншевич // Розбудова держава. – 1997. – №. 7-8. – С. 104.

<sup>277</sup> Моргун В. А. Суспільно-політичні проблеми розбудови громадянського суспільства в незалежній Україні: історичний аспект / В. А. Моргун. – Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2003. – 432 с.

З точки зору синергетичної методології можна стверджувати, що піднесення духовної культури має місце в період "затишшя" в ході історичної еволюції, яке здатне перерости у майбутню бурю. Тобто соціуми час від часу перетинають так звані точки біфуркації, де готується докорінна зміна певної соціальної моделі, і саме у цих точках (що є граничним явищем) система, як свідчать синергетика<sup>278</sup>, виявляється чутливою до незначних зовнішніх інформаційних (духовних) впливів.

Якщо Україна завжди існувала на межі між Сходом та Заходом, то цей "граничний" геополітичний стан виражав та виражає особливий "нейтральний" статус Українського етносу. Це нині відмічається низкою дослідників, які вважають, що Україна покликана стати **"слов'янською Швейцарією"**. Тим паче, що саме нейтральний (парадоксальний) шлях розвитку України відповідає духовним рисам українського народу.

Таким чином, ментальність Українського соціуму виявляє нейтрально-розірваний зміст, що визначає внутрішній механізм розвитку України як державної та етнічної одиниці. С. Хантінгтон, директор *Інституту стратегічних досліджень* при Гарвардському університеті, у книзі *"Clash of Civilizations" ("Зіткнення цивілізацій")* пише, що існують країни (етноси), які є "розірваними" (*torn country*), котрі, як правило, прагнуть до входження до складу країн Заходу, але історико-культурне підґрунтя їх існування свідчить, що вони не є західними. Зрозуміло, Україна є такою "розірваною" (чи межова) державною, оскільки, як свідчить історія, питання приналежності України до Заходу чи Сходу є одним із важливих для української історії<sup>279</sup>.

Деякі дослідники вважають, що жодної з умов, які є обов'язковими для входження будь-якої країни до західної цивілізації, в Україні немає. Але вона так чи інакше є засновником однієї із світових вселенських церков. При цьому, як вважав А. Тойнбі, церква як наріжна релігійна інституція є не просто відтворювальним засобом того чи іншого покоління цивілізацій, вона сама є вищим типом суспільства.

Тобто можна говорити про культурно-духовний чинник майбутніх цивілізацій як системний чинник їх кристалізації, коли вселенські церкви самі постають центрами утворення цивілізацій<sup>280</sup>.

Відтак, історична перспектива України полягає у розбудові своєї окремої цивілізації. Саме про це пише С. Хантінгтон: **"якщо українці, відмовившись від марксистської моделі поведінки, відкинуть ліберальну демократію і почнуть поводити себе як українці, а не як люди Заходу, відношення між Україною та Заходом знову стануть конкурентними"**<sup>281</sup>.

Виходячи з викладеного вище, можна стверджувати, що Україна має стати одним із центрів євразійської цивілізації. Серед таких можуть бути або Київ, або Москва, або Варшава. "Ставши могутнім центром слов'яно-православної (української) цивілізації, для якої існування незалежного духовного православного центру в Києві є обов'язковим, Київ зможе, по-перше, неконфліктно конкурувати із Заходом, маючи у складі Української держави сильний плацдарм для потужного впливу на Захід – свою значну, патріотично налаштовану, католицьку частину; по-друге, спрямувавши на себе киевоцентричний вектор східноєвропейської орієнтації, зберегти цілісність Української держави (цей фактор забезпечить підтримку Київської Церкви з боку держави); по-третє, змусити ісламську цивілізацію відмовитись від проєктів зазіхань на православні території Східної Європи"<sup>282</sup>.

Постає питання, **що може розв'язати внутрішнє протиріччя України?** Нова ідеологія (котра, якщо її розглянути уважніше, є "добре забутим старим"), що виражає думку про унікальну планетарну системотвірну роль Слов'янської цивілізації – в даному випадку українського народу,

<sup>278</sup> Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир (новые представления о самоорганизации в природе и обществе) / Е.Н. Князева // В поисках нового мировидения : И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М. : Знание, 1991. – С. 4-5.

<sup>279</sup> Хантінгтон С. Столкновение цивилизаций / С.Хантінгтон. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – 603 с.

<sup>280</sup> Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О. Борисова // Християнство і духовність. Зб. Матеріалів другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 165–170.; Борисова О.В. Проблемы экономического положения современной Украины / О. В. Борисова // Ракурс. – Луганск. – 1998. – 29 июля. – С. 4; Борисова О.В. Парадигмальний підхід у дослідженні проблем духовності / О. В. Борисова // Духовність українства: Зб. наук. пр. – Вип. 7 / Ред. кол. Ю.М.Білодід та ін. – Житомир : Ред.- вид. відділ ЖДПУ, 2004. – С. 26 – 31.; Борисова О.В. Генеза наукової парадигми історичного процесу в середні віки (V-XV ст.): Монографія / О. В. Борисова. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 456 с.; Борисова О.В. Деякі аспекти етимології, антології і генези методології історичного пізнання / О. В. Борисова // Історичні записки : Збірник наукових праць. Вип. 19. Ч.1. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2008. – С. 22 - 29.; Борисова О.В. Методологія історичного пізнання: генеза головних наукових підходів / О. В. Борисова // Історія науки і техніки: Матеріали методологічного семінару. – Луганськ: СНУ ім. В.Даля. – 2008. – С. 11 - 17.; Лазоренко П. Україна: останній шанс / П. Лазоренко. – К., 1998. – 124 с.; Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 23–18.

<sup>281</sup> Див.: Шкіль А. Місце України у двоподілі світу / А.Шкіль // Євразійський огляд. – К., 1996. – С. 26.

<sup>282</sup> Борисова О. Віртуальна реальність України: "роз'єднана країна" чи слов'яно-православна (українська) цивілізація? / О. Борисова // Християнство і духовність. Зб. Матеріалів другої міжнародної наукової конференції циклу наукових конференцій "християнство: історія і сучасність". – К.: Знання, 1998. – С. 168.

якому судилося поєднати слов'ян (а згодом і всю планету) в єдину родину, про що йдеться у наших численних публікаціях і монографіях, зокрема, у матеріалах, присвячених **"фазовому портрету Слов'янської цивілізації"**<sup>283</sup>.

Ефективною державницькою ідеологією України та гармонійним світоглядом, на наш погляд, є світогляд, що розкриває й виражає історико-політичний, соціально-економічний, геологічний та **геокліматичний** (див. **додаток А**) "масштаб" України, її місце та значення серед світових держав, найбільш гармонійний соціально-політичний та економічний стан українського етносу, адекватний його глибинній соціальній природі й соціетальній психиці.

Українському етносу як **границьній сутності** притаманний центристський тип державного устрою, який поєднує елементи общинного та сучасного (інформаційного) суспільств, що виявляє закономірний процес повернення до общинних засад людського суспільства. Слід сказати, що у наш час постійне зростання кількості суб'єктів власності у розвинених країнах світу призводить до того, що найманий працівник трансформується на співвласника засобів виробництва, виявляючи умови для певної реставрації саме общинного суспільного ладу, але на більш вищому щаблі суспільного розвитку (що відповідає всезагальній діалектичній моделі розвитку: *"теза – антитеза – синтез"*). Ось чому в США зараз поширюється ідея общини (community) як ґрунту для створення "нової" моралі, нового соціального й суспільного ладу: якщо в 1970 році тут існувало 10 тис. комун, то зараз їх вже понад 150 тис; вони поєднують більше ніж 12 % американців<sup>284</sup>.

І навпаки, поширюються антиглобалістські тенденції. Папа Римський Іоанн-Павло II у своїх виступах у Кракові говорив, що головний недолік людей сучасних західних країн – це економічний егоїзм, зумовлений порочною абсолютизацією ліберальних ідей. При цьому цей егоїзм став найважливішою причиною розриву, який все збільшується, між багатими і бідними країнами, загострення протиріч між ними. Більш того, багато сучасних мислителів (Дж. Сорос і ін.) вважають, що, на відміну від епохи існування радянського табору, зараз головна небезпека "нового тоталітаризму" стала виходити саме з реальної практичної реалізації ліберально-капіталістичних ідей вільного ринкового фундаменталізму. Це відноситься до більшості представників антиглобалістського руху, що розглядають економічний егоїзм найбагатших країн **"золотого мільярда"** як головну причину нової економічної форми гноблення (колоніалізму) інших більш бідних країн, а також погіршення екологічної ситуації.

Рух до общинного суспільного ладу виявляється тоді, коли з одного боку, спільна власність відкриває перспективи общинного існування, а з іншого, – спостерігається процес все більшої соціально-класової, економічної диференціації й стратифікації суспільства, який підсилюється таким неоднозначним сучасним явищем, як глобалізація. Власність 200 найбагатших людей світу зараз перевищує сукупний прибуток 40 відсотків жителів планети; в той час, коли в розвинених державах зарплата зростає, в 80 найбідніших країнах за останні десять років спостерігається зниження середнього прибутку. Зазначені процеси починають торкатися й країн Європейського Союзу, а також США, які нині переживають серйозну соціально-політичну та економічну кризу (одна із причин якої полягає в тому, що населення США, яке складає 5 % від населення нашої планети, споживає близько 40 % її ресурсів).

Геополітичні, геокліматичні, геологічні особливості території, на якій мешкає український народ, не дозволяють йому успішно конкурувати з провідними капіталістичними країнами в економічній сфері. Тому економічному просторові України варто бути відкритим економікам тих держав, геокліматичний масштаб котрих приблизно відповідає масштабу України.

Україна тільки тоді зможе відкритися світовому ринку розвинених капіталістичних держав, коли, по-перше, буде в змозі успішно з ними конкурувати. Це можливо тільки за умови, що в Україні будуть розроблені певні унікальні технології, які у певних економічних сферах зроблять її монополістом на світовому ринку.

По-друге, відкриття останньому можливо тоді, коли в Україні буде сформоване таке суспільство, життя якого могло б слугувати взірцем для всього цивілізованого світу, який би прагнув в цьому разі відвідати Україну як деякий **унікальний екологічний й духовний ареал**, як туристичний центр міжнародного значення.

Зазначимо, що людство, яке входить у **наступний, найвищий технологічний уклад**, як вважають деякі дослідники, має починати реалізовувати цей процес на певній території, народ якої, по-перше, знаходиться на високому цивілізаційному рівні розвитку, і, по-друге, на території

<sup>283</sup> Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

<sup>284</sup> Дзюба В. И., Степанов А. П. Восхождение к гуманизму. – К., 1997. – С. 335.

проживання якого можна розпочати цей процес немов би з порожньої сторінки. Україна найбільш повно відповідає цим умовам, тим більше, що її економічна інфраструктура згодом буде зруйнована, а тому наша країна буде готова здійснити кроки щодо реалізації нового соціально-економічно-технологічного укладу, який підніме людську цивілізацію на якісно новий рівень розвитку.

Відтак, Україна як **нейтральна межова сутність** здатна народити нову суперцивілізацію ("*Нову Тартарію*", чи нову *Візантійську імперію*), оскільки як зазначають видатні науковці сучасності (І. Прігожин, Б. Мандельброт, С. Смейл та ін.), на кордоні між конфліктами протилежних сил знаходиться не народження хаотичних структур, а має місце спонтанне виникнення самоорганізації порядку більш високого рівня<sup>285</sup>.

Отже, для того, щоб вижити й процвітати, Україні потрібно взаємодіяти з рівними партнерами. А для того, щоб інтегруватися в сім'ю високорозвинених держав світу, Україні варто сповна реалізувати свій духовний потенціал та національні цінності<sup>286</sup>, що дозволить їй перетворитися на **духовний генератор нашої планети**.

Таким чином, "єдиний спосіб для України заіснувати реально в русі людства – це витворити й запропонувати людству свою концепцію доби"<sup>287</sup>. *Україні призначено або бути рівною серед рівних, або стати першою серед нерівних. Іншого не дано.*

Отже, "нова" ідеологія Україні базується на філософській діалектиці, яка була проілюстрована вище за допомогою конкретних прикладів. Нова ідеологія, як бачимо, має в основі потужну діалектичне підставу, що робить цю ідеологію "всеперемагаючою": оскільки закони діалектики неблаганні, то всіх нас (а також і представників інших цивілізацій, хотіли б вони цього чи ні) очікує саме торжество слов'янської ідеології в масштабі "планети всієї".

Як бачимо, особливості взаємодії Східної, Західної та Євразійської (**нейтральної**, слов'янської) цивілізацій ("*цивілізаційних проектів*") знаходять відображення в особливостях їх мислення. Якщо вважати, що східна цивілізація реалізує переважно правопівкульовий тип мислення та освоєння дійсності (як показали дослідження В.В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії відносно посиленна активність правої півкулі<sup>288</sup>), а західна – лівопівкульовий, то слов'янська (Євразійська) цивілізація реалізує півкульовий синтез як інтеграцію протилежних стратегій пізнання світу людини, що забезпечує творчо-діалектичну парадигму світорозуміння представниками цієї цивілізації.

Таким чином, як писав В.С. Соловйов, західні народи виражають в організації своєї свідомості суспільство одностороннього монізму, коли суспільне життя людини зводиться до тотальної єдності. Західні народи, навпаки, здійснили у своїй практиці односторонній проект плюралістичної організації соціуму на базі особистих інтересів окремих людей. "Всезагальний егоїзм і анархія, множинність окремих одиниць без будь-якого внутрішнього зв'язку – ось крайнє вираження цієї сили". Тому істинно гармонійний суспільний лад виражає "третя сила" світової культури, яка реалізується в житті слов'янських країн<sup>289</sup>.

Ю.В. Романенко у своєму дослідженні переконливо обґрунтовує тезу про принципову неповноту і частковість цивілізацій та відповідних психоструктур, що склалися в умовах як Західного, так і Східного цивілізаційних проектів<sup>290</sup>.

У зв'язку з цим для нас надзвичайно важливими є інтегральні розробки В.І. Моїсеєва, який в матеріалі "*Російська Декларація Синтезу*" (2006 р.) обґрунтовує серединний статус слов'янської цивілізації. Як пише автор, можна припустити наявність деяких двох великих сфер геокультурного простору – європейської та азійської, і розташування слов'янської цивілізації на їх кордоні. Сфера євразійської цивілізації мала б лежати між цими крайніми сферами:

<sup>285</sup> Глейк Дж. Хаос. Создание новой науки. – СПб: Амфора, 2001.

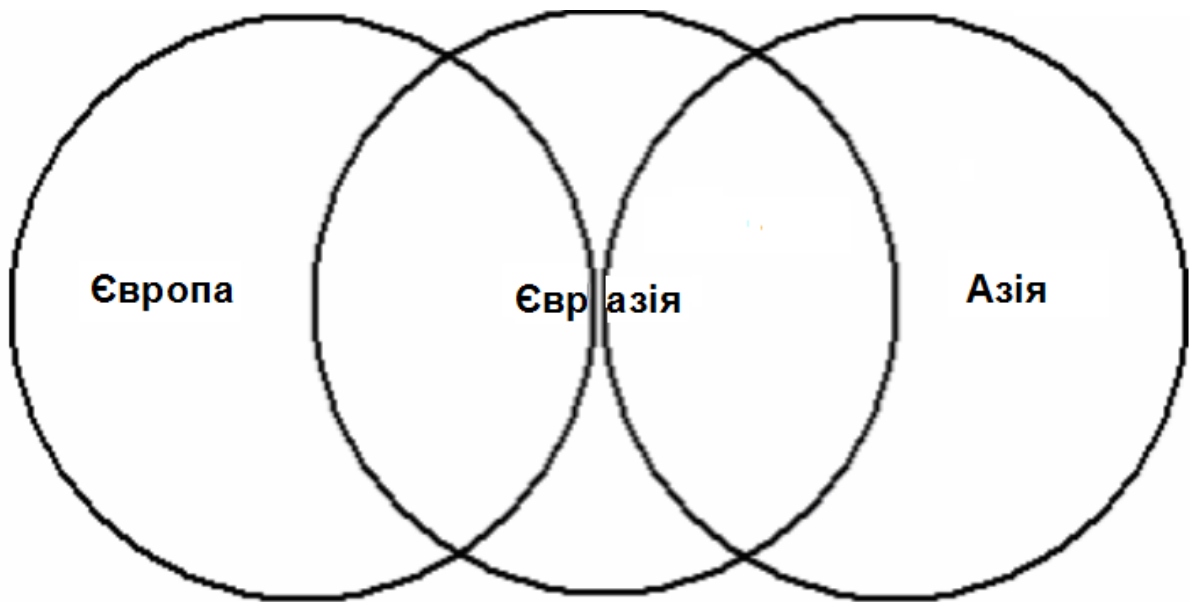
<sup>286</sup> До національних цінностей українського суспільства, на думку І. Лебедєвої, належать: українська національна ідея, українська мова, національна самосвідомість, національна гідність, національний характер, історична пам'ять, патріотизм, Конституція України, державні та національні символи, Державний Гімн, національна культура (традиції, звичаї, обряди, фольклор, мистецтво, етикет, побут, особистісно-національні символи, релігія, здоров'я громадян української нації тощо) – Лебедєва І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лебедєва Ірина Владиславівна. – Умань, 2002. – 276 с. – С. 60.

<sup>287</sup> Шевельов Юрій // Час. 10 серпня 1996 р.

<sup>288</sup> Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193 с.; Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К. : Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 59-68; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.

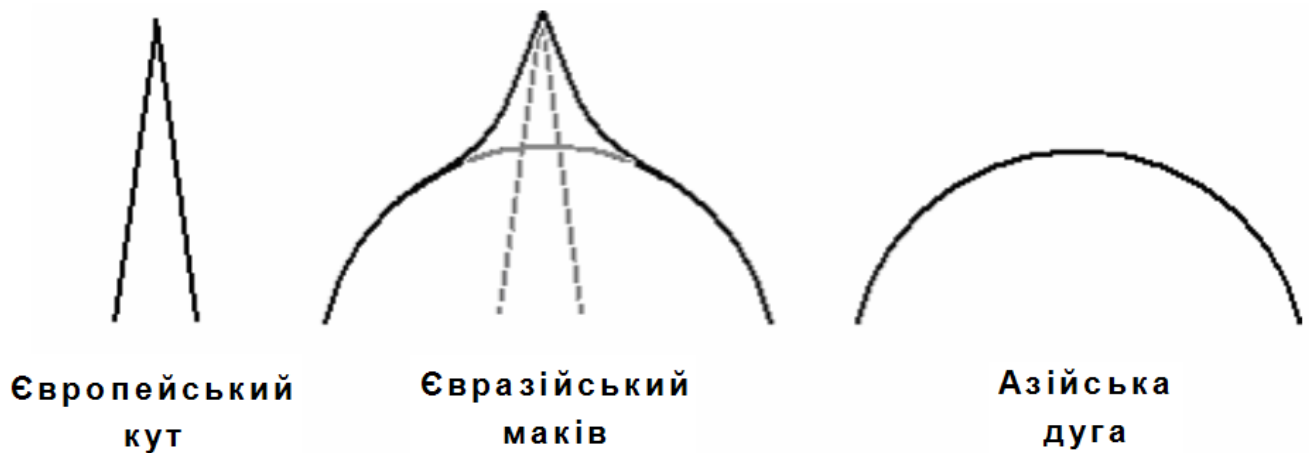
<sup>289</sup> Соловьев В. С. Три силы // Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 1. – 688 с. – С. 19, 29.

<sup>290</sup> Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.



Як пише автор, Росія знаходиться посередині між Європою і Азією, представляючи собою найбільшу євразійську національно-державну цілісність. Таке серединне географічне становище приводить і до "серединного", "проміжного" типу людини і культури, що неодноразово зазначалося багатьма мислителями.

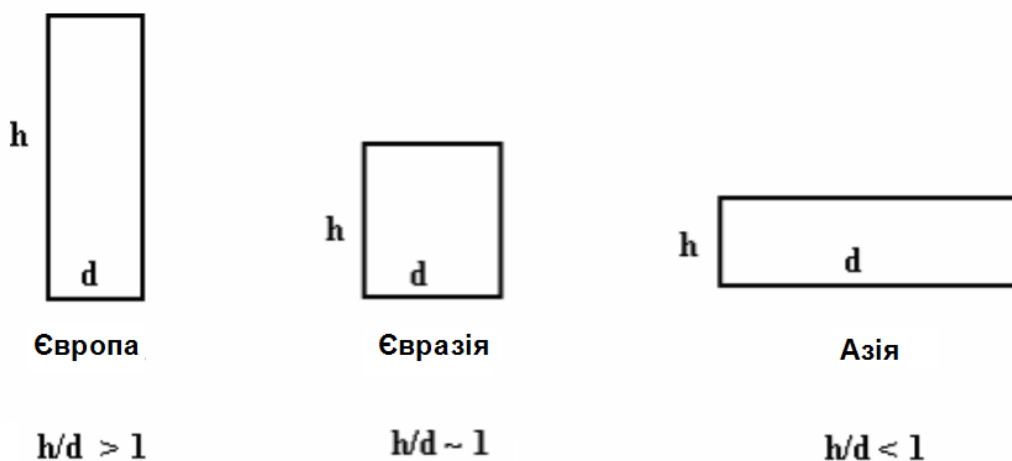
Медіальність слов'янської культури може прослідкувати навіть у зовнішніх її формах, наприклад, в архітектурі. Якщо на Заході переважає кут, на Сході – плавна дуга, то в Росії більш архетипічним є, мабуть, контур макова, що поєднує в собі дугу і вістря кута:



Кут несе в собі переривчастість, стрибкоподібний перехід від однієї якості-сторони до іншої якості-сторони. У такому типі відношення якостей виражено ослаблення їх цілого, панування елементів над їх єдністю.

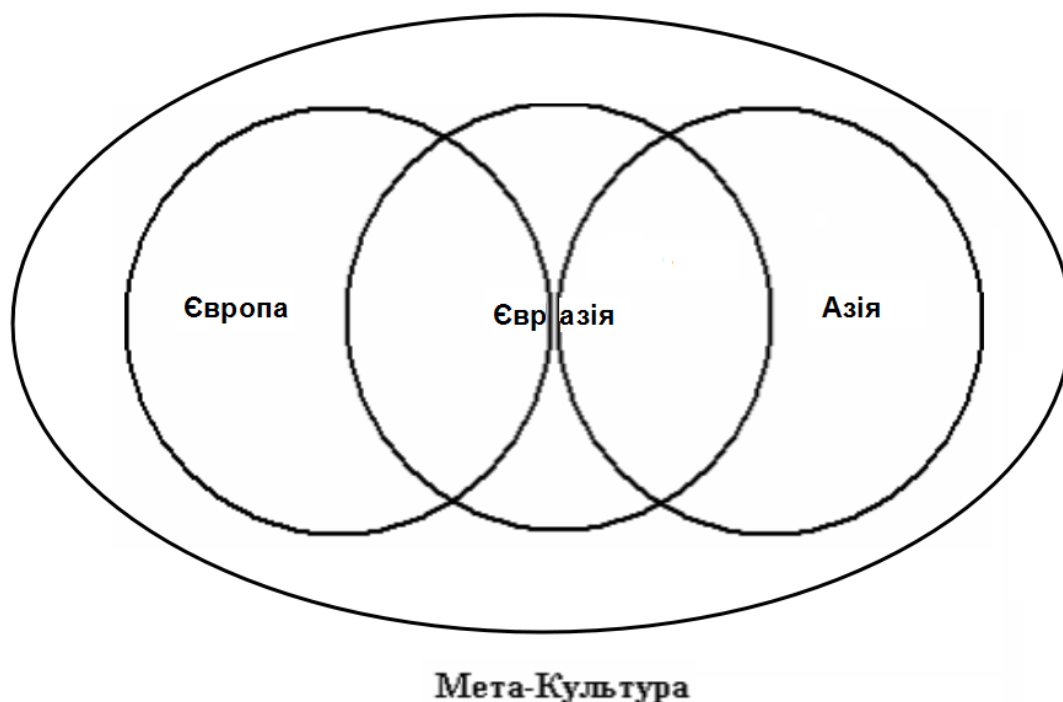
Навпаки, в плавній закругленою дузі панує безперервність, розчинність нескінченно малих частин-сторін в цілому, яке їх інтегрує. Євразійський маків, з цієї точки зору, поєднує в собі переривчастість і безперервність, являючи немов би безперервність 2-го порядку, що переходить від безперервності до переривчастості, і назад.

Подібний же ряд ми можемо спостерігати в пропорціях відносини вертикальних і горизонтальних розмірів:



Панування вертикалі над горизонталлю на Заході, панування горизонталі над вертикаллю на Сході, і більш рівноважне їх відношення у євразійських народів – це ще один приклад певного геокультурного градієнта. Вертикаль (h) в цьому випадку виражає більшою мірою внутрішньо-індивідуальний, особистісний початок, який так цінується західними народами. Горизонталь (d), навпаки, більшою мірою слугує вираженню деякої зовнішньої єдності та яскраво виражається в соціальних артефактах східних народів. Євразія повинна шукати певну рівновагу особисто-вертикального і загально-горизонтального в формах своєї цивілізації.

Перехід до нової – загально планетарної – стадії людської історії може бути тепер поданий як перехід до деякої мета-культури, котра інтегрує в рамках своєї цілісності культури Європи, Азії та Євразії:



Суттєво, що *Західну соціокультурну систему*, в тому числі у контексті функціонування освітньої галузі, визначають як "суспільство споживання", "демократія шуму" та ін.<sup>291</sup>. При цьому процес ескалації тотальної раціональності західної цивілізації призвела, на думку деяких дослідників, до драматичних наслідків – зміни як культури, так і самої людини, перетворення культури в цивілізацію, а потім – в "текстуру", що знаменує зникнення культури як такої.

За таких умов в західній "суперіндустріальній соціотехнічній системі" міжлюдські відносини перестають регулюватися до- та позараціональними способами: почуттями, звичаями, вірою,

<sup>291</sup> Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.



любов'ю, ненавистю, ідеалами... Іншими словами, духовність тут редукує до розуму, цінності замінюються інформацією... У міру зростання можливостей технологічного маніпулювання, культура як механізм підтримки соціальності застаріває і стає не потрібною... з культури зникають почуття, дух, душа і вона спирається тільки на розум, розсудок, інтелект, вона стає текстурою"<sup>292</sup>.

Це твердження реалізує освітню тенденцію західного світу щодо посилення **знаннєвого аспекту** навчання через "натаскування", схематизацію знань. Тому розглядаючи європейський варіант освіти, дослідник виявляє проблему місця і ролі людини, зокрема й педагога, в цій освітній системі, оскільки в ситуації технократичного суспільного ладу людина, позбувшись природних імпульсів, втрачає високу мету діяльності, її емоційне виправдання, вона не живе, а функціонує. Це актуалізує людину без цінностей, коли соціологічне поняття "людина" стало поступово витіснити поняття "особистість", оскільки за таких умов людський суб'єкт "розмазується" по соціальній системі, він децентрується, коли взаємодії людини з зовнішнім середовищем багато в чому опосередковується технічними пристроями та культурними артефактами<sup>293</sup>.

Саме на цій основі базується класична західна освіта, яка відповідає раціональності і прямоперспективності мислення та культури. За таких умов освіта постає *світською* (виходячи з опозиції "світське – духовне"); *міською* (згідно опозиції "місто – село"); *елітарною* (відповідно до опозиції, за якою культура диференціюється на елітарну і масову, керуючу і керовану); *письмовою* (відповідно до опозиції, яка впливає з диференціації культури на "письмову" та "усну")<sup>294</sup>, *критичномисленнєвою*<sup>295</sup> (відповідно до опозиції – "критичність" – "щирість" у процесі сприйняття дійсності).

За таких умов учасники освітнього процесу залучаються до процесу знаннєвоцентричної освіти, котра може розумітися як технологія, адаптивно-дисциплінарна система засвоєння суми знань, умінь і навичок (компетенцій), спеціально організована для прийому та передачі інформації.

Провідні принципи, на підставі яких тут будується взаємодія між учасниками процесу освіти, на думку С. Л. Максимової, це:

- *субординація* (нерівноцінність і підпорядкованість),
- *монологізм* (зміст взаємодії транслюється тільки в одному напрямку),
- *свавілля* (нав'язування певних ієрархічних рівнів освіти своїх законів іншим рівням),
- *контроль, послідовність і поступовість, раціоналізм*<sup>296</sup>.

Цей порядок речей призводить до того, що масовий характер освіти та "...знання, внаслідок їх видимої загальнодоступності, знецінюється, разом з цим втрачається здатність розрізняти знання та інформацію; впроваджуються спрощено-реалістичні абстрактні моделі буття, що не мають чуттєво-емоційного підкріплення. Паралельно з цим відбувається втрата людиною чутливості до вищих проявів подій, розмиваються естетичні та етичні ціннісні орієнтири. Соціально-комунікативний канал захоплюють засоби масової інформації, насичені і перевантажені готовими до вживання образами, що тягне за собою розповсюдження інформаційної наркоманії та втрату здатності до самостійної творчості й освіти"<sup>297</sup>. За таких умов так звана "інформаційна жуйка" стає пріоритетом в освітньому процесі, "видавляючи" з нього ті особистісні зачатки духовності та культури, які колись були його надбанням, замінюючи їх псевдокультурою або масовою культурою"<sup>298</sup>.

<sup>292</sup> Essinger H. Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften / H. Essinger // Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung / H. Magdeburger. – Frankfurt / M : Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1991. – 223 S. – S. 26-30.

<sup>293</sup> Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 10-12.

<sup>294</sup> Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб: Искусство, 2000. – С. 150-392. – С. 271.

<sup>295</sup> Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002 – №2. – С. 71-81.; Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.; Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. СПб: "Альянс Дельта", 2003. – 284 с.

<sup>296</sup> Максимова С.Л. Образовательная практика и образовательное знание: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.01/ Максимова Светлана Анатольевна / Екатеринбург: Изд. УГУ, 1999. – 245 с – С. 68.

<sup>297</sup> Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28. – С. 27.

<sup>298</sup> Якса Н.В. Некоторые аспекты поликультурного образования в странах европы // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2014. – Вип. 8. – С. 83-99.

## 1.6. ПРОГНОСТИЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ВИКОРИСТАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ

Універсальна парадигма розвитку, яку ми розробляємо, постає *важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу*, універсальним методологічним принципом, згідно з яким розвиток будь-якого предмета чи явища є інваріантним, тобто перебігає за універсальними фазами і реалізує універсальні, тобто всезагальні для всіх предметів і явищ принципи, що дозволяє проводити узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах, а також прогнозувати історичні події.

Такий підхід дозволяє, наприклад, розв'язати фундаментальну *проблему класифікації видів діяльності*. Теорія діяльності вітчизняної психолого-педагогічної школи виділяє декілька видів діяльності. Відповідно, можна говорити про розуміння онтогенетичної траєкторії діяльності: гра → навчання → праця (О.М. Леонтьєв). Загалом, виокремлюють такі види діяльності, як гра, навчання, пізнання, мислення, праця, спілкування, мовлення, життєво-практична діяльність та ін. (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв й ін.).

Відтак, актуальним є завдання класифікувати види діяльності та диференціювати найбільш фундаментальні з них, оскільки мислення, спілкування, навчання, пізнання присутні у грі та праці наскрізним чином. Саме універсальна парадигма розвитку дозволяє зрозуміти, що діяльність як діалектична категорія виявляє три етапи саморозгортання:

*гра* (діяльність, яка не спрямована на досягнення прагматичних цілей та існує заради себе як суб'єкт-суб'єктний феномен) →

*праця* (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер) →

*творчість* (діяльність, яка повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). Як писав В.О.Сухомлинський, "без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості". Такий же процес спостерігається у контексті розвитку праці та дозвілля<sup>299</sup>.

Таким чином, якщо гра постає *процесуальною* категорією, а діяльність – *продуктивною*, то творчість поєднує процес та результат, коли, відповідно до Е. Фромма, критерієм творчості постає не якість результату, а характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність.

Зазначена діалектична схема (теза – антитеза – синтез) відповідає принципу вікової періодизації Д.Б.Ельконіна як зміни провідної діяльності:

Таблиця 1

Вікова періодизації, за Д.Б.Ельконіном, відповідно до розвитку провідної діяльності

| Віковий період      | Провідна діяльність             | Система стосунків | Діалектична стадія |
|---------------------|---------------------------------|-------------------|--------------------|
| Вік немовляти       | Спілкування з дорослими         | Людина-людина     | Теза               |
| Раннє дитинство     | Предметна діяльність            | Людина-предмет    | Антитеза           |
| Дошкільний вік      | Гра                             | Людина-людина     | Синтез             |
| Молод. шкільний вік | Навчальна діяльність            | Людина-предмет    | Теза               |
| Підлітковий вік     | Спілкування з однолітками       | Людина-людина     | Антитеза           |
| Юність              | Навчально-професійна діяльність | Людина-предмет    | Синтез             |

Гра та творчість постають спонтанною активністю, умовою для якої, як пише Е. Фромм, є визнання цілісності особистості, коли різні сфери її життя сполучаються в єдине ціле. При цьому головна складова такої спонтанності, як вважає Е. Фромм, – це любов, яка передбачає не розчинення людського "Я" в іншій людині і не володіння нею. Любов має бути добровільним союзом з оточуючим світом на основі збереження своєї особистості. Саме у цій полярності і полягає динамічний характер любові: вона зростає з прагнення подолати окремість і веде до єднання, але не знищує індивідуальності.

При цьому іншою частиною спонтанності постає праця, але не вимушена діяльність з метою позбавитися самотності і не така дія на природу, при якій людина, з одного боку, панує над нею, а з іншого – приклоняється перед нею і поневолюється продуктами власної праці. Праця має бути творчістю,

<sup>299</sup> Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. / Общ. ред и вступ ст. М.В. Кларина. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с. – С. 133.; Thomas K. Work and leisure in pre-industrial society // Past and Present. – № 23. – P. 145-159.; Pahl R.E. Divisions of labour. – Oxford: Basil Blackwell, 1984.

що сполучає людину з природою в акті творіння. Таким чином, спонтанність, затверджуючи індивідуальність особистості, в той же час сполучає її з людьми і природою. Основна суперечність, властива свободі, – народження індивідуальності і біль самотності – вирішується спонтанністю всього життя людини.

Відтак, як пише Е. Фромм, "у акті спонтанної діяльності індивід поєднується зі світом. Але його особистість не тільки зберігається, вона стає сильнішою, оскільки особистість є сильною через те, що вона є діяльною, коли привласнення певних об'єктів, маніпулювання ними теж не підсилюють особистість: якщо ми щось використовуємо, воно не стає нашим тільки тому, що ми його використовуємо. Нашим є тільки те, з чим ми істинно пов'язані своєю творчою діяльністю. Звідси випливає орієнтальний висновок, що важливою є сама діяльність, а не її результат". У нашому суспільстві, як пише Е. Фромм, "прийнятим є протилежне переконання: ми виробляємо цінності не для задоволення конкретних потреб, а для абстрактної мети продати свій товар; ми переконані, що можемо купити будь-які матеріальні або духовні блага і ці блага стануть нашими без творчого зусилля, пов'язаного з ними. Так само наші особисті якості і плоди наших зусиль ми розглядаємо як товар, який можна продати за гроші, за престиж або владу. При цьому центр тяжіння зміщується із задоволення творчою діяльністю на вартість готової продукції; і людина втрачає єдине задоволення, при якому могла б відчувати справжнє щастя, – насолоду процесом творчості". Людина, таким чином, як пише Е. Фромм, повністю за примарою, за ілюзорним щастям на ім'я Успіх, який кожного разу залишає її розчарованою.

Висновок Е. Фромма такий: якщо індивід реалізує своє "Я" в спонтанній активності і таким чином пов'язує себе зі світом, то він вже не самотній: індивід і навколишній світ стають частинами єдиного цілого: людина займає своє законне місце в цьому світі, і тому зникають сумніви щодо сенсу життя. Ці сумніви виникають з її ізольованості, зі скрути життя; якщо людина може жити не примушено, не автоматично, а спонтанно, то сумніви зникають. Людина усвідомлює себе як активну творчу особистість і розуміє, що у життя є лише один сенс – саме життя<sup>300</sup>.

Цей висновок має великі освітні наслідки, оскільки спрямовує розвиток людини на досягнення творчого рівня життєвої активності та допомагає з'ясувати сутнісні ознаки творчості, яка як надситуативна, спонтанна сутність постає парадоксальним феноменом, що виявляється у контексті синергетичного механізму реалізації руху та розвитку.

Відтак, *становлення й розвиток особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції*<sup>301</sup>. Тут адаптація реалізується як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку.

У зв'язку з цим відзначимо, що, як писав Л.С.Виготський, в дитячому віці свідомість дитини характеризується недиференційованістю і несамостійністю психічних функцій, що є у зазначений період залежні від сприйняття, в контексті якого вони і діють (пам'ять у формі пізнавання; мислення у формі афективно забарвлених вражень, в яких ще не диференціюються предмети навколишнього світу; емоції немовляти тривають лише до тих пір, поки подразник, що їх викликає, знаходиться в полі сприйняття).

Потім, у процесі онтогенезу на зміну сприйняттю послідовно розвиваються інші психічні функції, спочатку пам'ять, потім мислення. При цьому функція, що виокремлюється, у певному сенсі підпорядковує собі інші функції, визначаючи як характер інтеграції, яка розгортається у цьому віці, так і системну будівлю дитячої свідомості.

Отже, як писав Л.І. Божович, "Формування особистості має йти таким чином, щоб пізнавальні та афективні процеси, а тим самим і процеси, контрольовані і неконтрольовані свідомістю, виступали б у деякому гармонійному відношенні один до одного. Отже, є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї її сторони – раціональної, вольової або емоційної. Особистість – це дійсно вища інтегративна система, деяка непорушна цілісність"<sup>302</sup>.

Відтак, *індивідуально-особистісна динаміка* набуває такої схеми. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, "процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості"<sup>303</sup>.

<sup>300</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. – С. 217-219.

<sup>301</sup> Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности Текст. / М. – Воронеж, 2006. – 512 с.; Анциферова, Л.И. Личность как развивающаяся система // Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова. – М., 2001. – С. 3-11.

<sup>302</sup> Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна ; изд-е 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. – С. 16.; Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.23-24.

<sup>303</sup> Стеблін-Каменський М. И. Миф. – М., 1976. – 256 с. – С. 90-95.; Шавенков А.А. Дуалистичность структуры личности и ее духовность: Монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2004. – 107 с.

**Відтак, універсальна парадигма розвитку виступає найпотужнішим теоретико-методологічним інструментом і ресурсом пізнання світу, дозволяючи вирішувати пізнавальні проблеми, перед якими іноді безсиле світове наукове співтовариство**, яке на рівні своєї релігійно-містичного свідомості вже багато століть "з хвилини на хвилину" очікує Судного дня, прихід якого марно пророкують чи в кожному десятилітті.

Імперативи універсальної парадигми розвитку дозволяють в певному сенсі раз і назавжди вирішити **проблему "Кінця світу"**, оскільки *Страшний Суд*, що знаменує собою "смерть" і перехід людства (що є живим організмом) на якісно новий рівень, відбудеться на третьому, заключному етапі розвитку людської цивілізації, який характеризується цілком визначеними параметрами.

Суттєво, що живі організми напередодні своєї смерті переживають сплеск енергії: смертельно хворі люди, що знаходяться на смертному ложі, перед своєю кончиною встають, приймають їжу: має місце криза, що супроводжується поліпшенням здоров'я смертельно хворих людей; цікаво, що психічно хворі люди, які знаходяться у свідомому стані, перед смертю приходять до тями – усвідомлюють себе і навколишнє середовище.

В момент смерті в кров викидаються недиференційовані клітини крові. Такий сплеск енергії призводить і до того, що у повішених чоловіків спостерігається сім'явиверження, викликане підвищенням енергетичного тону, що має місце в смертельно критичні моменти існування людини: адже якщо даний тонус в стані вмирання повинен впасти до самої нижньої, практично нульової, відмітки, то синусоїда коливань енергетичного тону перед цим падінням в нуль повинна піднятися до своїх найвищих показників. З цієї ж причини в госпіталях у вмираючих солдат фіксується підвищення сексуальної активності (ерекція статевих органів), оскільки підвищення енергетичного тону часто призводить до ескалації базальної (фундаментальної, глибинної) активності організму, якою постає сексуальна.

У цілому, можна зробити парадоксальний висновок: процес нормального (*не насильницького*) вмирання організму, що супроводжується надзвичайним підвищенням його життєвого тону, супроводжується станом вищої блаженства, яке цей організм коли-небудь відчував – це є закономірний і цілком логічний підсумок життя людини, яка при народженні також відчуває надзвичайний прилив енергії. Народження і вмирання, таким чином, виступають дзеркальними процесами, коли подібний же прилив енергії спостерігається і в момент смерті живих організмів, що мають перебувати при цьому в екстазі.

Передсмертний критичний стан, що викликає "вибух" енергії, може призводити до того, що людина починає любити навколишнє середовище, в тому числі і людей, причетних до її загибелі, про що іноді оповідають деякі письменники.

Цей феномен проявляється і в стокгольмському синдромі, що не включеному ані в жодну міжнародну систему класифікації психіатричних захворювань і описує травматичний зв'язок, в основі якого знаходиться взаємна або одностороння симпатія, яка виникає між жертвою і агресором в процесі захоплення, викрадення та / або застосування (або загрози застосування) насильницьких актів. Вважається, що під впливом колосального психологічного шоку заручники (мученики) починають співчувати своїм загарбникам, виправдовувати їх дії, і в кінцевому рахунку ототожнювати себе з ними, іноді переймаючи їхні ідеї, що може призводити до того, що вони починають вважати свою жертву необхідною для досягнення "загальної" мети.

Зазначений синдром, який іноді має місце на побутовому рівні, відомий також і під такими термінами, як "синдром ідентифікації заручника" (*Hostage Identification Syndrome*), "синдром здорового глузду" (*Common Sense Syndrome*), "стокгольмський чинник" (*Stockholm Factor*), "синдром виживання заручника" (*Hostage Survival Syndrome*) і йн. Авторство терміна "стокгольмський синдром" приписують криміналісту Нільсові Бейероту (*Nils Bejerot*), який ввів його під час аналізу ситуації, що виникла в Стокгольмі під час захоплення заручників в серпні 1973 року.

Механізм психологічного захисту, що лежить в основі стокгольмського синдрому, був вперше описаний Анною Фрейд в 1936 році, коли і отримав назву "ідентифікація з агресором". Деякі дослідники вважають, що стокгольмський синдром є не психологічним парадоксом, не розладом (синдромом), а скоріше нормальною реакцією людини на сильно травмуючу психіку подію<sup>304</sup>.

<sup>304</sup> James T. Turner. Factors Influencing the Development of the Hostage Identification Syndrome // *Political Psychology*, Vol.6, No.4, 1985, pp.705-711; Arthur Slatkin. The Stockholm Syndrome Revisited // *The Police Chief Magazine*, Vol.LXXV, No.12, December 2008; "Stockholm syndrome": psychiatric diagnosis or urban myth? // *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Volume 117, Issue 1, pages 4-11, January 2008; Курт Бартол. Психология криминального поведения. – М.: Olma Media Group, 2004. – С. 289. – 352 с.

Підвищення життєвої енергії в момент вмирання живих організмів (тварин і рослин) фіксується експериментами подружжям Кірліан і К.Г. Короткова з газорозрядним фотографування живих об'єктів, що дозволяє зафіксувати їх "ауру", коли світиться енергетичний кокон, який перед смертю значно збільшує свою яскравість.

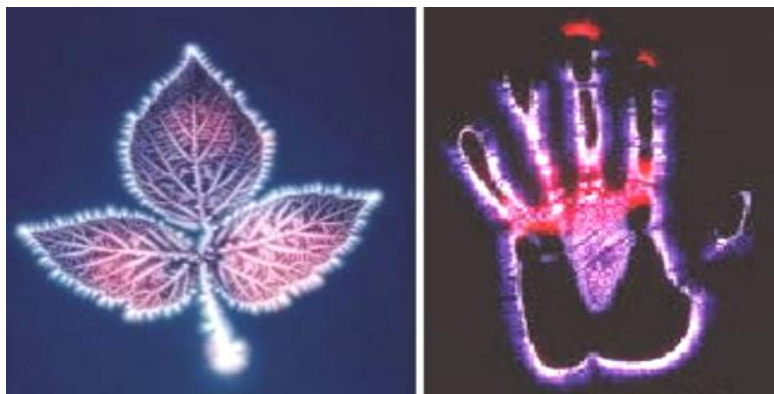


Рис. 6. Кірліанівське фотографування живих об'єктів

Такий стан, який можна назвати підсумковим сплеском всіх сил організму, виступає третім синтетичним етапом розвитку, на якому спостерігається синтез протилежностей.

У зв'язку з цим можна привести і такі факти:

"Американські дослідники з університету Мічигану саме це і зробили: вони спочатку оглушили, а потім і вбили тварин, зупинивши їх серця з допомогою медикаментів, записуючи одночасно сигнали в головному мозку. Зупинку серця вчені позначили як "cardiac arrest state" (CAS). І коли вона наступила, в мозку були зафіксовані чотири фази: від CAS1 до CAS4. При цьому змінювалася активність різних хвиль в мозку: в перші чотири секунди фіксувалися високочастотні гамма-хвилі, потім шість секунд тета-хвилі, потім 20 секунд низькочастотні гамма, а в кінці 18 секунд фіксувалися **високочастотні хвилі**. І ось що дивно: в перші 30 секунд після смерті мозкова активність була не тільки порівнянна з прижиттєвими процесами в мозку, але і перевищувала їх активність!" "Ми були вражені, – пишуть дослідники. – Багато енцефалографічних показників роботи мозку були парадоксально сильнішими в посмертному стані мозку, ніж в стані бадьорості" (<http://neuzhely.ru/?p=4300>).

Для ілюстрації даного висновку наведемо інтерв'ю з автором методу аналізу життєвий перспективи людини, Є.В. Черносвітова.

"Я давно звернув увагу на те, що всі посмертні маски людей майже симетричні, – розповідає Є.В.Черносвітов, – а в житті обидві половинки особи різні. Проведіть простий експеримент: візьміть свою фотокартку і прикладіть до неї перпендикулярно дзеркало з двома відбиваючими сторонами. Подивіться спочатку на те, що показує нам обличчя, складене з двох правих половинок (одна – на фотокартці, а інша – та ж сама, але відображена у дзеркалі). Воно схоже на ваше обличчя, але тільки тою чи іншою мірою. Подивіться на своє обличчя, складене з двох лівих половинок. Теж знайдете часткову схожість. Але найдивовижніше, ці два типи вашого обличчя – "праве" і "ліве" – напевно будуть відрізнятися один від одного!

– Ви побачите дуже важливу річ, – пояснює Є.В. Черносвітов, – різниця між "правими" і "лівими" особами з роками зменшується. Причому в геометричній прогресії. Тому я можу обчислити точну тривалість життя арифметично.

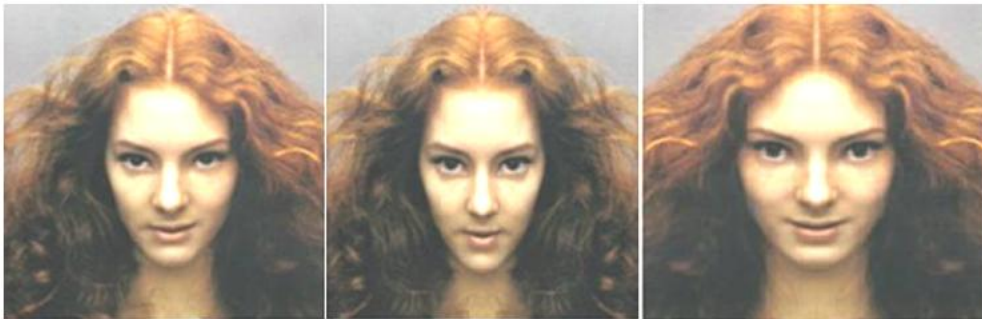


Рис. 7. Нормальне, "праве" та "ліве" обличчя людини

Професор розкидав на столі фото людей різного віку.

– Зауважте, – підкреслює Є.В.Черносвітов, – саме завдяки асиметрії молоді обличчя такі виразні – з яскравими рисами. А з роками обличчя неначе згладжується, розпливається. І вже ближче до смерті різниця в "лівих" і "правих" портретах зникає зовсім. Посмертні маски і висловлюють цю абсолютну симетрію.

Незалежно від того, яку смерть прийняла людина – свою, за віком, через хворобу, або насильницьку, від чужої руки.

– З точки зору вчення про функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини, ці півкулі виконують різні функції. Ліве, крім того, що відповідає за поведінку людини, ще й немов би постійно отримує сигнали з майбутнього, щоб коригувати дії "носія" ("Що зі мною станеться, якщо я поступлю так чи так?"). А права півкуля, відповідальна за почуття, емоції і осмислення реальності, "дивиться" в минуле ("Як я тоді переживав схожу ситуацію?"). А між минулим і майбутнім спалахує іскорка нашої самосвідомості – мить, яку ми називаємо сьогоденням. І в результаті у однієї людини більше "скупчується" минулого, і вона живе, озираючись назад, а інша вся спрямована в майбутнє – і все це відбивається на живому обличчі. А вмираючи, людина втрачає ці відмінності.

На обличчі застигає ту саму мить тільки сьогодення. І цей феномен також фіксує посмертна маска.

– Складності у визначенні дати смерті вельми значні. Формулу-то ми виробили, а "технічне" рішення ще попереду. Так, необхідно створити програми для комп'ютерних досліджень. Адже куди було б простіше: ви вводите в комп'ютер кілька фотографій різних років і нинішню, а на екрані бачите свою посмертну маску з точною датою вашої смерті. А поки "вручну" формула працює стовідсотково.

– Програму життя можна переписати?

Відповідає керівник Міжнародного тренінгового центру Ігор Вагін:

– Людина – це потужний комп'ютер з безліччю програм, піддаються коригуванню. У підсвідомості запрограмована і подійно оформлена навіть дата нашої кончини. А отже, і цю програму можна переписати. На своїх семінарах ми пропонуємо подорож у часі. Кожному під гіпнозом можна показати дату його смерті і навіть відсунути її на бажаний термін. Людина під час трансу чітко визначає момент, коли її вже немає на цьому світі. Ми повертаємося і шукаємо день і місце його смерті: чи була це аварія на дорозі або хвороба. Якщо потрібно пересунути дату, віртуально добудовуємо ситуацію до щасливого результату: наприклад, щоб не потрапити в аварію, змушуємо образно зупинити машину. Людина сама вибирає варіант розвитку подій для виживання і благополучно переходить фатальний Рубікон. Але важливо, щоб підсвідомість це прийняла і здійснила в реальній ситуації як наказ"<sup>305</sup>.

Таким чином, людство перед своєю кончиною повинно увійти в підвищений енергетичний стан, який супроводжується симетризацією головних соціальних антагоністів – влади і багатства. На **першому етапі** – етапі "злиденного комунізму" – на якому перебувало людство на зорі свого соціального сходження до сумнівних цивілізаційних завоювань, влада і багатство розподілялися рівномірно, спостерігався високий рівень соціальної спаяності – соціальної синергії. На цьому етапі примітивне людство, переживаючи райський стан, купалося в океані енергії, оскільки було інтегровано в космопланетарне середовище, складаючи з ним єдине ціле.

На **другому етапі** розвитку людства спостерігається експонентний процес зростання соціальної стратифікації – асиметризації влади і багатства, які все більш поляризуються, в результаті чого в критичній точці зазначеного процесу параметри даної поляризації досягають жаклимих показників: кілька тисяч чоловік володіють лівовою часткою влади та соціальних благ нашої планети, тоді як інші мільярдні маси все більш знижують свій життєвий рівень. Цей процес має місце і на рівні окремих соціумів: населення США, що становить 5% населення планети, споживає більше 40% всіх планетарних ресурсів. Життєва енергія соціуму (який, руйнуючи екологію своєї планети, втрачає глибинний енергетичний зв'язок з її життєвими джерелами) дедалі знижується – розпорошується, атомізується, асиметризується. В результаті чого знижується соціальна спаяність, надзвичайно зростає соціальна агресія, що супроводжується масовими актами вандалізму і надзвичайними звірствами, які мають місце у XX–XXI століттях під час розквіту культури і цивілізації, час від часу занурюючи людство в деструктивну безодню гітлерівських і сталінських концтаборів, породжуючи "лівий" полпотівський і "правий" натовський геноцид.

Катастрофічне зниження життєвої енергії нашої цивілізації, що знаходиться напередодні *Кінця світу*, спостерігається і на рівні зниження геомагнітного фону нашої планети (за останні 2 тис. років даний фон знизився на 30–40%). Таке зменшення цього найважливішого життєвого ресурсу (живі організми, повністю ізольовані від геомагнітних полів, гинуть в лічені дні), викликає, як свідчать експерименти, значне підвищення агресивності живих істот, а також масові ракові метастази в їх організмах.

На **третьому, заключному етапі** розвитку нашої цивілізації, вона повертається на перший етап свого розвитку, але на більш високому рівні, що супроводжується підвищенням енергетики соціуму, його соціальної синергії (спаяності), значним зменшенням агресивності, розквітом позитивних життєвих цінностей, що можна назвати "золотим віком" людства, який передувє Кінцю світу – якісному переходу людства на інший планетарно-цивілізаційний рівень, для якого мають

<sup>305</sup> Черносивов Е.В. Формула смерти. – М.: РИЦ МДК, 2004. – 264 с.

різні імена – "золотий вік", "світле комуністичне майбутнє", *Царство Небесне*... Цей висновок цілком науковий, оскільки відомо, що всі імперії, всі спільноти перед своєю кончиною – своїм катастрофічним розпадом переживають надзвичайний розквіт соціальних сфер.

Це ж відноситься і до зоряних систем, об'єктів, які перед своєю кончиною вибухають, тобто максимально підвищують свій енергопотенціал. У подібному ж ключі можна говорити і про електротехнічні феномени. Існує спостереження: в конденсаторі найбільша кількість струму перебігає в моменти його включення і виключення. Це ж має місце і при скачуванні інформації з Інтернету. Крім того, людина найкраще запам'ятовує з пропонованого масиву інформації початок і кінець. Подібне відзначається в механічних пристроях, коли, наприклад, перед вимиканням двигуна (особливо дизельного) з метою зниження вібрації двигуна (яка спостерігається в момент його виключення) слід зробити перегазовку, тобто підсилити його роботу.

Таким чином, Кінець Часів наступить не раніше, ніж людство вступить в золоту еру своєї еволюції, що і є єдино надійним індикатором приходу Кінця Часів. Цей універсальний сценарій ми знаходимо в *Одкровенні святого Іоанна Богослова (Апокаліпсисі)*, де в заключних розділах (18-22) розповідається про остаточне підсумку життєвих перипетій людства:

"Упав, упав великий Вавилон! Став він оселею демонів, і сховищем усякому духові нечистому, і сховищем усіх птахів нечистих та ненавидних, бо лютим вином розпусти своєї він напоїв всі народи! І земні царі з ним розпусти чинили, а земні купці збагатили від сили розкоші його! І почув я інший голос із неба, який говорив: Вийдіть із нього, люди мої, щоб не сталися ви спільниками гріхів його, і щоб не потрапили в карання його. Гріхи бо його досягли аж до неба, і Бог ізгадав про неправди його. Відплатіть ви йому, як і він вам платив, і вдвоє подвойте йому за вчинки його! Удвоє налийте до чаші, що нею він вам наливав! Скільки він славив себе та розкошував, стільки муки та смутку завдайте йому! Бо в серці своєму говорить: Сиджу, як цариця, і я не вдова, і бачити смутку не буду! Через це одного дня прийдуть кари його, смерть, і плач, і голод, і спалений буде огнем, бо міцний Господь, Бог, що судить його! І будуть плакати та голосити за ним царі земні, що з ним розпусти чинили та розкошували, коли побачать дим пожежі його. Вони через страх його мук стоятимуть здалека та говоритимуть: Горе, горе, о місто велике, Вавилоне, місто могутнє, бо суд твій прийшов однієї години! І земні купці будуть плакати та голосити за ним, бо ніхто не купує вже їхнього вантажу, вантажу золота, і срібла, і каміння дорогоцінного, і перел, і віссону, і порфіри, і шовку, і кармазину, і всякого дерева запашного, і всякого посуду з слонової кости, і всякого посуду з дорогоцінного дерева, і мідяного, і залізного, і мармурового, і кориці, і шафрану, і пахощів, і мирри, і ливану, і вина, і оливи, і тонкої муки, і пшениці, і товару, і вівців, і коней, і возів, і рабів, і душ людських. І плоди пожадливості душі твоєї відійшли від тебе, і все сите та світле пропало для тебе, і вже їх ти не знайдеш! Купці цими речами, що вони збагатилися з нього, від страху мук його стануть здалека, і будуть плакати та голосити, і казати: Горе, горе, місто велике, зодягнене в віссон і порфіру та в кармазин, і прикрашене золотом і дорогоцінним камінням та перлами, бо за одну годину згинуло таке велике багатство... І кожен стерник, і кожен, хто пливає на кораблях, і моряки, і всі, хто працює на морі, стали здалека, і, бачивши дим від пожежі його, кричали й казали: Котре до великого міста подібне? І вони посипали порохом голови свої, і закричали, плачучи та голосячи, і кажучи: Горе, горе, місто велике, що в ньому з його дорогоцінностей збагатилися всі, хто має кораблі на морі, бо за одну годину воно спорожніло! Радій з цього, небо, і святі апостоли та пророки, бо Бог виконав суд ваш над ним! І один сильний Ангел узяв великого каменя, як жорно, і кинув до моря, говорячи: З таким розгоном буде кинений Вавилон, місто велике, і вже він не знайдеться!" (*Одкр., 18: 2, 7-21*).

Здавалося б, справа зроблена, відбулося:

"І побачив я небо відкрите. І ось білий кінь, а Той, Хто на ньому сидів, зветься Вірний і Правдивий, і Він справедливо судить і воює. Очі Його немов полум'я огняне, а на голові Його багато вінців. Він ім'я мав написане, якого не знає ніхто, тільки Він Сам. І зодягнений був Він у шату, покрашену кров'ю. А Йому на ім'я: Слово Боже. А війська небесні, зодягнені в білий та чистий віссон, їхали вслід за Ним на білих конях. А з Його уст виходив гострий меч, щоб ним бити народи. І Він пастиме їх залізним жезлом, і Він буде топтати чавило вина лютого гніву Бога Вседержителя! І Він має на шаті й на стегнах Своїх написане ймення: Цар над царями, і Господь над панами. І бачив я одного Ангела, що на сонці стояв. І він гучним голосом кликнув, кажучи до всіх птахів, що серед неба літали: Ходіть, і зберіться на велику Божу вечерю, щоб ви їли тіла царів, і тіла тисячників, і тіла сильних, і тіла коней і тих, хто сидить на них, і тіла всіх вільних і рабів, і малих, і великих... І я побачив звірину, і земних царів, і війська їхні, зібрані, щоб учинити війну з Тим, Хто сидить на коні, та з військом Його. І схоплена була звірина, а з нею неправдивий пророк, що ознаки чинив перед нею, що ними звів тих, хто знамено звірини прийняв і поклонився був образіві її. Обоє вони були вкинені живими до огняного озера, що сіркою горіло... А решта побита була мечем Того, Хто сидів на коні, що виходив із уст Його. І все птаство наїлося їхніми трупами..." (*Одкр., 19: 11-21*).

Тим більше, що повалений і головний винуватець гріха:

"І бачив я Ангела, що сховався із неба, що мав ключа від безодні, і кайдани великі в руці своїй. І схопив він змія, вузя стародавнього, що диявол він і сатана, і зв'язав його на тисячу років, та й кинув його до безодні, і замкнув його, і печатку над ним поклав, щоб народи не зводив уже, аж поки не скінчиться тисяча років. А по цьому він розв'язаний буде на короткий час. І бачив я престоли та тих, хто сидів на них, і суд їм був даний, і



душі стятих за свідчення про Ісуса й за Слово Боже, які не вклонились звірині, ані образів її, і не прийняли знамена на чола свої та на руку свою. І вони ожили, і царювали з Христом тисячу років. А інші померлі не ожили, аж поки не скінчиться тисяча років. Це перше воскресіння. Блаженний і святий, хто має частку в першому воскресінні! Над ними друга смерть не матиме влади, але вони будуть священиками Бога й Христа, і царюватимуть з Ним тисячу років" (Одкр., 20: 1-6).

Це і є тисячолітній золотий вік, в кінці якого сатана, який чомусь до кінця не повержений, звільняється зі своєї темниці, щоб у підсумку бути остаточно скинутим в озеро вогняне:

"Коли ж скінчиться тисяча років, сатана буде випущений із в'язниці своєї. І вийде він зводити народи, що вони на чотирьох краях землі, Гога й Магога, щоб зібрати їх до бою, а число їхнє як морський пісок. І вийшли вони на ширину землі, і оточили табір святих та улюблене місто. І зійшов огонь з неба, і пожер їх. А диавол, що зводив їх, був укинений в озеро вогняне та сірчане, де звірина й пророк неправдивий. І мучені будуть вони день і ніч на вічні віки. І я бачив престола великого білого, і Того, Хто на ньому сидів, що від лиця Його втекла земля й небо, і місця для них не знайшлося. І бачив я мертвих малих і великих, що стояли перед Богом. І розгорнулися книги, і розгорнулася інша книга, то книга життя. І суджено мертвих, як написано в книгах, за вчинками їхніми. І дало море мертвих, що в ньому, і смерть і ад дали мертвих, що в них, і суджено їх згідно з їхніми вчинками. Смерть же та ад були вкинені в озеро вогняне. Це друга смерть, озеро вогняне. А хто не знайшовся написаний в книзі життя, той укинений буде в озеро вогняне..." (Одкр., 20: 7-15).

І тільки тоді нарешті настає Царство Небесне, людство вступає в "місто святе, Новий Єрусалим, що сховався із неба від Бога, що був приготований, як невіста, прикрашена для чоловіка свого" (Одкр., 21: 2).

Погодьтеся, не дуже логічним видається "сценарій кінця часів", даний в Апокаліпсисі. Здавалося б, якщо звір древній переможений – скований і скинутий в безодню, то цим і повинно все закінчитися. Ні! Звір має з'явитися на сцені історії ще один раз, і ще один раз бути врешті-решт поверженим – з пісні не можна викинути слів – якщо в Апокаліпсисі точно ведеться історична канва еволюції людства, то перед кінцем воно має злетіти і на короткий (за історичними мірками) термін деякі люди будуть блаженствувати тисячу років, "вони будуть священиками Бога й Христа, і царюватимуть з Ним тисячу років" (Одкр., 20: 6).

Саме універсальна парадигма розвитку сповнює наведене вище *Одкровення* сенсом – логічним та життєвим – якщо останній буде базуватися на цій парадигмі, яка збагачує людство сенсотвірним універсальним еволюційним законом.

Проведений аналіз дозволяє не тільки сформулювати триадну модель розвитку багатьох явищ, але й виокремити закономірності розвитку цих явищ та провести узагальнення в певних предметних площинах.

Розроблені методологічні засади постали як інструментальним, так і прогностичним засобом проведення дослідження, оскільки дозволили побудувати узагальнену схему розвитку реальності, у тому числі соціально-педагогічної дійсності:

Таблиця 2

Узагальнена схема розвитку реальності

| <b>Етапність розвитку</b> | <b>ТЕЗА</b>        | <b>АНТИТЕЗА</b>     | <b>СИНТЕЗ</b>                |
|---------------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|
| Форми буття матерії       | простір            | рух                 | час                          |
| Іпостасі Абсолюту         | Бог-Отець          | Бог-Син             | Бог-Дух                      |
| Методологічні начала      | принцип цілісності | принцип розвитку    | принцип самоподібності       |
| Типи цивілізацій          | примітивні соціуми | традиційні соціуми  | інформаційні соціуми         |
| Етапи дорослості          | дитина             | доросла людини      | зріла людина                 |
| Орієнтація у світі        | ставлення до інших | діяльність          | ставлення до себе            |
| Модуси людини             | громадянин         | фахівець            | особистість                  |
| Форми діяльності          | гра (процес)       | праця (продукт)     | творчість (процес + продукт) |
| Розвиток індивіда         | мотиваційна сфера  | операційна сфера    | інтегральна, творча сфера    |
| Форми взаємодії           | суб'єкт – суб'єкт  | суб'єкт – об'єкт    | суб'єкт–об'єкт–суб'єкт       |
| Субстрат ВНД              | права півкуля      | ліва півкуля        | півкульовий синтез           |
| Етапи пізнання            | чуттєво-конкретний | абстрактно-логічний | духовно-конкретний           |
| Механізми пізнання        | традукція          | індукція/ дедукція  | інсайт                       |
| Шляхи пізнання            | ірраціональний     | раціональний        | медитативний                 |
| Форми освіти              | виховання          | навчання            | виховання+навчання           |
| Форми впливу              | ініціюювальний     | формувальний        | творчий                      |
| Ролі вчителя              | вчитель-священик   | вчитель-фахівець    | вчитель-особистість          |



## РОЗДІЛ II. КОСМОПЛАНЕТАРНІ МОДЕЛІ ІСТОРИЧНОГО ПРОЦЕСУ

### 2.1. ФЕНОМЕНИ КРИТИЧНИХ ЯВИЩ

Парадигму циклічності, що реалізує універсальну схему повторювального, а тому передбачуваного, розвитку предметів та явищ Усесвіту, яка в галузі історіографії знаходить втілення в принципі "вічного повернення", слід відрізнити від синергетичного феномену фазових переходів, який виявляє так звані **"критичні явища"**.

Якщо рух і тісно з ним пов'язаний розвиток виступають фундаментальною властивістю Всесвіту, її системноформуючим чинником, то критичні явища (стани) є невід'ємним атрибутом будь-якого розвитку, що фіксує критичні граничні стани будь-якої системи, що розвивається.

На загальнонауковому і філософському рівнях критичні явища фіксуються у вигляді **граничних явищ**, що вважаються найзагадковішим і парадоксальним об'єктом наукового дослідження, оскільки в критичній зоні зміни системи, що розвивається, старої системи вже немає, а новою – ще немає. Отже, розвиток будь-якої системи виявляє певну універсальну схему, як і універсальний аспект розвитку – критичний стан. Відтак, критичний стан вивчається багатьма науковими дисциплінами, що аналізують рух і розвиток предметів і явищ Вселеної самої різної природи<sup>306</sup>.

Таким чином, критичні стани виступають загальним полем аналізу всіх без виключення явищ нашої дійсності. Можна говорити про аналіз критичних явищ у площині **біологічних ритмів людини**<sup>307</sup>, у **теорії катастроф**<sup>308</sup>, у **термоактивному аналізі** та **синергетиці руйнувань**<sup>309</sup>, у **динаміці етногенезу**<sup>310</sup>, у **синергетиці**<sup>311</sup> та її **антропному аспекті**<sup>312</sup>, **фізиці твердого тіла**<sup>313</sup>, **біології**<sup>314</sup>, **психології**<sup>315</sup>, **філософії**<sup>316</sup>, **мовознавстві**<sup>317</sup> та ін.

Відповідно, важливим є знаходження загальних механізмів актуалізації критичних станів, що виявляються під час розвитку систем різної природи, і їх математична інтерпретація. Це дозволить не тільки сформулювати універсальний закон розвитку всіх без виключення систем нашого світу, але й слугуватиме для концептуалізації нових підходів міждисциплінарного синтезу, який покладається у загальний контекст нової наукової парадигми.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, наріжною особливістю критичних станів є їх гранична природа. У філософії границя, межа як парадоксальна сутність відбивається в понятті **"еволюційної середини"**, або **"перехідної сходинки"** від однієї якості до іншої, у сфері якої старої якості вже немає, а нового – ще немає. Її Аристотель, Гегель і інші філософи називали **"середнім терміном"** по відношенню до понять, які фіксують початковий і завершальний якісний стан об'єкту, розвиток якого аналізується. У філософській літературі відношення таких **"напівпротилежностей"** називають **контрмедіальним**, на відміну від контрарного відношення, що відображає **"повну"** полярну симетричну протилежність предметів і явищ (наприклад, рух і спокій, тьма і світло, суб'єкт і об'єкт), і на відміну від контрадикторного відношення (темне – нетемне, тобто, не несутлє; суб'єкт і не-суб'єкт). Спробу аналізу цього контрмедіального, рівноважного, міжякісного ступеня процесу розвитку ми знаходимо в гегелівській діалектиці. Гегель розглядав стан індиференції, рівноваги протилежностей як ключову умову, **"пусковий"** момент переходу буття в сутність. Цей стан Гегель

<sup>306</sup> Вознюк О.В. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації / О.В. Вознюк, І.Г. Грабар // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. Випуск 1. – 2008. – С. 24–33.

<sup>307</sup> Алякринский Б. С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Алякринский Б. С. – М.: Наука, 1983. – 284 с.; Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

<sup>308</sup> Арнольд В. И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

<sup>309</sup> Грабар І.Г. Термоактиваційний аналіз та синергетика руйнування / Грабар І.Г. – Житомир: Вид.: ЖІТІ. – 2002. – 312 с.

<sup>310</sup> Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.; Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 164-171.

<sup>311</sup> Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.; Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с.

<sup>312</sup> Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

<sup>313</sup> Панин В.Е. Новая область физики твердого тела / В.Е. Панин В.Е. / Известия ВУЗов. Физика. – 1987. – № 1. – С. 3-8.

<sup>314</sup> Рыбаков В. Влияние непрерывного освещения животных на суточный ритм профилеративной активности их организмов / В. Рыбаков / Журнал общей биологии. – 1979. – Т. 11. – № 5. – С. 98-105.

<sup>315</sup> Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.; Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.; Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

<sup>316</sup> Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.; Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

<sup>317</sup> Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А. П. – М.: Наука, 1984. – 198 с.

визначає як "форма безформного", а сучасні філософи – як екзистенцію, або "між-буттям" (inter-esse).

Відтак, межа має діалектичний суперечливий характер, оскільки тут буття кінцевого об'єкта як би зіштовхується з його небуттям. Отже, через її існування небуття кінцевого виявляється невід'ємною умовою його буття. Тобто тут буття та небуття "стикаються", через що ми маємо "парадокси межі", які "полягають в тому, що "поблизу" межі має місце своєрідне "спотворення" кінцевого об'єкта. Визначеність об'єкта на межі його буття як би "вироджується", нівелюється, через що виникають труднощі в опису "граничних ситуацій".

Парадоксальність межі як застановчого принципу, що конститує цілісність і безперервність розвитку і руху як такого (внаслідок того, що межа виражає певну *нульову, нейтральну, парадоксальну реальність на континуумі зміни станів предмету, що розвивається, де старого стану вже немає, а нового ще немає, а тому теоретичним чином сполучає минуле з майбутнім*), підтверджується так званим *парадоксом розвитку, виникнення (або телеологічним парадоксом)*. Цей парадокс полягає в тому, що якщо дещо нове виникає із старого, то воно вже повинне міститися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, відповідно, не є "радикально" новим в повному розумінні цього слова, оскільки в цьому випадку стирається відмінність між новим і старим: якщо нове виникло із старого, то воно, таким чином, містилося в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і не є принципово новим.

"Нульова", нейтральна суть межі як критичного стану і принципу, що конститує розвиток, виявляється всюди. Так, у конденсаторі найбільший заряд переноситься в моменти, коли коло вмикають і вимикають, а людина краще всього запам'ятовує початок і кінець з всього масиву інформації, яка подається. Відтак, пам'ять функціонує на межі розподілу процесів. Взагалі, життя людини, існування як динамічне явище актуалізується саме в моменти переходу одного стану речей в інший. Як писав С. Л. Рубінштейн, "Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна данність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову данність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії" <sup>318</sup>.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що людський організм у процесі життєдіяльності, змінюючи один режим функціонування на інший у межах того чи іншого органу або системи, а також у межах всього організму, змінюючись хвилеподібним чином <sup>319</sup>, необхідно проходить нейтральну біфуркаційну точку, "нульовий стан всезагального знаменника", однаково близького за своєю функціональною особливістю (суть якої – нейтральність і біфуркаційність) всім системам та елементам організму, і тому виступаючого у якості універсального "координатора", "управителя" (виявляючи феномен синергійної цілісності), у вигляді керуючого чинника людського організму, оскільки надає йому властивості життєздатності, цілісності та стійкості, актуалізуючи якість, що робить організм живою сутністю, здібною реагувати на оточуюче середовище цілісно-інтегральним чином.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє говорити про особливий стан свідомості, де свідоме та підсвідоме інтегруються, коли людина отримує можливість програмувати свої тіло, а також вирішувати творчі завдання. Це цілісно-інтегральне реагування організму ілюструється реакцією людини на стрес. Як показав Г. Сельє, будь-яка специфічна стресорна дія на організм викликає у ньому єдину реакцію, яку можна визначити як "симптом хвороби взагалі" <sup>320</sup>. Тобто у критичному стані, що виявляється через стрес, організм постає цілісною системою. Так, біоритмологи вказують, що в стані відносного спокою органи функціонують частинами, за своїми власними біоритмами. Синхронізація цих ритмів виявляється в стані стресу, коли організм функціонує як єдине ціле, єдність якої реалізується за рахунок гіпотетичного нейтрального стану, що є "проміжною" точкою саморозгортання будь-якого хвильового явища, в якій (точці) ця хвиля зазнає докорінну функціональну перебудову: як свідчить біоритмологія, протягом доби організми проходять фази – точки біфуркації, у яких вони докорінним чином змінюються <sup>321</sup>.

Ця точка (нуль функції) "рівновіддалена" по відношенню до всіх "ділянок" хвилі, оскільки по відношенню до нуля всі числові вирази є однаково невизначеними. Нуль як наукова метафора та

<sup>318</sup> Рубінштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – С. 341.

<sup>319</sup> Алякринский Б. С. Биологические ритмы и организация жизни человека в космосе / Алякринский Б. С. – М.: Наука, 1983. – 284 с.; Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

<sup>320</sup> Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.

<sup>321</sup> Дубров А. П. Симметрия биоритмов и реактивности. / Дубров А. П. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

виразник критичного стану при цьому виражає критичну фазу розвитку, в якій здійснюються всі види перетворень, трансформацій, переходів одного в інше.

Категорія межі як нейтрально-біфуркаційної сутності може по-різному інтерпретуватися як у вигляді певного допричинного сингулярного стану матерії, з якого народився світ, так і у вигляді математичного нуля.

У формальній і діалектичній логіці – мові сучасної науки – критичні стани як межові явища фіксуються у вигляді логічних і семантичних парадоксів (що реалізуються в математиці у вигляді "парадоксів теорії множин"), які виявляють обмеженість логічного мислення, його неможливість відобразити і повністю формалізувати критичні явища, фазові переходи, для яких характерним є принципова логічна багатозначність і невизначеність, перед якою виявляється "безсилим" логічний закон виключного третього.

Критичні явища відбиті й в так званих онтологічних парадоксах, що фіксують суперечності, які реально існують в світі, наприклад, суперечності, що розкриваються в корпускулярно-хвильовому дуалізмі, парадоксі "дефекту маси" і ін.

У психіці критичні стани мають місце в так званих змінених станах свідомості, у фазових явищах психіки, динаміка яких схожа з динамікою фазових станів, що виявляються у фізичних об'єктах, що розвиваються.

У літературному процесі критичні стани виявляються в рекурсійних процесах актуалізації літературних явищ<sup>322</sup>, в педагогіці – в "методі вибуху", розробленому А.С. Макаренку, який виявив явище "вибухового" перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у момент специфічної педагогічної дії<sup>323</sup>.

Загалом, можна говорити про парадоксальний ефект межі, який реалізується у багатьох природних та соціальних феноменах, коли, наприклад, граничні зони (лісова галявина, берег моря, межа зораного поля і взагалі будь-яка особливість на одноманітній місцевості) приваблюють живих істот, коли життя найбільш повно реалізується на границі трьох середовищ – океану, суші та атмосфери<sup>324</sup>.

У системному відношенні межа як "середина" може розумітися як перехрещення функцій, як місце, де "накопичується структура"<sup>325</sup>. Треба додати, що межа як нейтральний, "центральный" елемент будь-якого відношення елементів, відображається в структурі логічного судження. Структура логічного силогізму універсальна і впливає із структури давньогрецького міфу<sup>326</sup>. В цій структурі (суб'єкт – зв'язка – предикат) зв'язка як межа між двома логічними термінами має вирішальне значення та є логічною і мовною універсалією, при цьому виникнення логіки як науки постає як залежне від ролі, котру відіграє ця зв'язка.

На рівні генетичних досліджень констатується, що ефект межі реалізується у феномені, відповідно до якого "людські гени відтворюють себе не в деякій аморфній масі населення країни, регіону, континенту чи світу в цілому, а саме в етнічних межах. Протягом віків це призводить до формування генетичної своєрідності етносів і відмінностей між їх генофондами"<sup>327</sup>. Як показав Л.М.Гумілев у книзі "*Ентогенез та біосфера Землі*", вісі пасіонарних поштовхів, подібно "життєвому пориву" А. Бергсона, дають імпульс розвитку тих чи інших глобальних соціальних процесів. Ці вісі пасіонарних поштовхів проходять через стики ландшафтів і, як наслідок, через угруповання людей<sup>328</sup>.

Цікаво, що організація хімічних молекул полягає в тому, що в ній зникає будь-яка відокремленість частин. Ціле тут не просто сукупність частин, а, скоріше, сукупність відношень між частинами. Всі зв'язки між молекулами стають спільними, і всі частини поєднуються єдиним спільним зв'язком, яка в багатьох відношеннях виявляє властивості окремих частин<sup>329</sup>.

Про роль межі ми можемо дізнатися і з факту існування так званих "третинних зон мозку" А.Р. Лурії (зон асоціативного перекриття), де вторинні зони, що реалізують специфічні функції, перетинаються і де втрачається модальна специфічність<sup>330</sup>. Саме третинні зони забезпечують

<sup>322</sup> Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

<sup>323</sup> Макаренко А. С. Про "вибух" // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.

<sup>324</sup> Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого. – С. 71.

<sup>325</sup> Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – С. 47.

<sup>326</sup> Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли / Юдакин А. П. – М.: Наука, 1984. – С. 141.

<sup>327</sup> Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения / Ю.Г. Рычков / Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 168.

<sup>328</sup> Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Гумилев Л. Н. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 279 с.

<sup>329</sup> Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М.: Мир. – 1985. – 411 с.

<sup>330</sup> Див.: Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – С. 230.

відчуття вищого порядку. Феномен межі ми знаходимо і в наступному факті: "максимум клітин, що діляться, випадає на передсвітанковий час, коли ніч змінювалася світловим періодом" <sup>331</sup>.

Чаклуни старовини, як відзначав К. Кастанеда, називали час заходу і сходу сонця "щілиною між двома світами". Психологам відомо, що в стані переходу між сном і неспанням наявна парадоксальна фаза психіки, керування якої є певною метою багатьох духовних практик. У психології перехідні фази в процесі зростання організмів називаються критичними, біфуркаційними; вони відіграють вирішальну роль у виборі напряму органогенезу й у формуванні психічних функцій.

У концепціях вирішення проблеми, прийняття рішення межа як критичний стан може розумітися як "логічний вакуум" – невід'ємний атрибут будь-якого пізнання, яке, розвиваючись стрибкоподібним чином, час від часу виявляє "логічний вакуум", що заповнюється логічною думкою після процесу осяяння <sup>332</sup>. У екзистенціалізмі "граничній ситуації" між життям та смертю (що співвідноситься з такими культурологічними феноменами, як ініціація, посвячення, хрещення тощо) надається вирішальне значення в процесі прозріння людиною своєї глибинної суті.

На мові теорії катастроф критичний стан системи виявляється у момент розпаду, руйнування системи, яка як гомеостатична суть, згідно закону Ле Шательє, здатна достатньо довго зберігати стійкий ("некритичний") стан за рахунок внутрішніх гомеостатичних ресурсів, поки останні не будуть вичерпані, – і тоді починається розпад системи, її вхід в критичну фазу свого розвитку, який набуває лавиноподібного характеру, а приводом для такого процесу може послужити самий незначний чинник <sup>333</sup>.

На мові синергетики, розпад системи, її руйнування супроводжується її входом в динамічний (критичний) стан хаосу (точки біфуркації, стан деієрархізації), де минулої системи вже немає, а майбутньої – ще немає. Саме у цьому критичному динамічному стані "детермінованого хаосу", де руйнується грань між актуальним і потенційним, частиною і цілим, простим і складним, система у її перехідному стані (тобто певна "мета система") "добирає" шлях (атрактор) своєї подальшої еволюції і кристалізується як "нова" система. Процес і механізм цієї кристалізації надзвичайно важко інтерпретувати на теоретичному рівні, оскільки тут має місце поява нової системи з новими системними (емерджентними) властивостями, що з'явилися нібито нізвідки.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що в критичному стані динамічного хаосу система постає єдиним цілим (що фіксується принципом несилової кореляції квантових систем, а також **парадоксом Ейнштейна-Подольського-Розена**), всі частини якого виявляють перебування в "полі" несилової синхронічної кореляції (який знаходить відображення у *принципі синхронності* К. Юнга і В. Паулі, який реєструє феномен єдності людини і світу, їхнє екзистенційне взаємопроникнення, коли події фізичної і психічної реальності отримують "рівнобіжне значення" і причинно взаємно координуються), а сама система в цьому критичному стані має тенденцію віддавати перевагу реагуванню на надслабкі дії (сигнали) зовнішнього середовища.

Єдність системи, що перебуває в критичному стані, ілюструється таким спостереженням. Як пишуть І. Пригожін і І. Стенгерс в книзі *"Порядок з хаосу"*, "у випадку нелінійних хімічних реакцій... з'являються далекодіючі кореляції. Частки, що знаходяться на макроскопічних відстанях одна від одної, перестають бути незалежними. "Відзвуки" локальних подій розносяться по всій системі. Цікаво відзначити, що такі далекодіючі кореляції виникають в самій точці переходу від рівноважного стану до нерівноважного... У рівноважному стані молекули поведуться незалежно: кожна з них ігнорує інші. Такі незалежні частки можна було б назвати гіпнонами ("сомнамбулами"). Кожна з них може бути як завгодно складною, але при цьому "не помічати" присутності інших молекул. Перехід у нерівноважний стан збуджує гіпнони і встановлює когерентність, яка зовсім далека від їх поведінки в рівноважних умовах... У більш загальному плані це означає, що в сильно нерівноважній хімії можлива "адаптація" хімічних процесів до зовнішніх умов" <sup>334</sup>.

У синергетиці визнається, що саме хаос (критичний стан) виступає "клеєм", який зв'язує частини в єдине ціле. Відтак, загальне "координаційне поле" хаосу як сутності принципово множинної має забезпечуватися таким теоретичним об'єктом, як "нейтральний елемент" – всезагальний координаційний початок.

З іншого боку, можна стверджувати, що цей нейтральний елемент присутній в хаосі як щось потенційно-можливе, віртуальне, імплікативне, як чинник цілісності, відкритий квантовою фізикою,

<sup>331</sup> Рыбаков В. Влияние непрерывного освещения животных на суточный ритм профилактической активности их организмов / В. Рыбаков / Журнал общей биологии. – 1979. – Т. 11. – № 5. – С. 98-105.

<sup>332</sup> Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – С. 71-81.

<sup>333</sup> Арнольд В. И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

<sup>334</sup> Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – С. 240.

яка стверджує, що світ на його фундаментальному квантовому рівні виявляється дещо єдиним, де просте та складне, зовнішнє та внутрішнє, єдине та множинне не диференціюються, а між квантовими системами встановлюються миттєва несилова координація. Відтак, з погляду синергетики можна все розмаїття різних структур звести до єдиного початку, до середовища, в якому в не проявленій, віртуальній формі вже містяться всі можливі для даного середовища структури.

На сучасному етапі розвитку людської цивілізації особливий інтерес являє *синергетичне моделювання критичних систем*, яке можна зілюструвати моделюванням геокліматичних систем, котрі в критичному стані виявляють крайню неоднозначність, невіддатливу лінійному моделюванню. Так, відомо, що сучасний клімат нашої планети знаходиться в критичному стані, який детермінується масою чинників, що можуть спричиняти прямо протилежні і іноді і взаємно компенсуючі впливи. Так, глобальне потепління в Європі може бути компенсоване глобальним похолоданням за рахунок зміни кліматологічного статусу теплої течії "Гольфстрім", тобто за допомогою його зникнення.

Таким чином, на сучасний критичний кліматичний стан нашої планети здійснюють вплив безліч чинників, аналіз яких в їх взаємному зв'язку (через відомі обмеження теоретичних і прикладних ресурсів сучасної науки) зустрічається з принциповими труднощами.

Тому актуальним виявляється вивчення сутності критичного стану як фундаментального атрибуту будь-якої системи, що розвивається. ***Синергетика підкреслює універсальний характер критичного стану як такого.*** Відтак, з'ясування онтологічної сутності критичного явища, загальних закономірностей його актуалізації має першорядне значення для сучасної науки і філософії як форм суспільної свідомості.

Саме ***моделювання критичних станів*** виявляється можливим в синергетиці, коли, як вважають О.М.Князева та С.П.Курдюмов, "надскладне, нескінченне, хаотизоване на рівні елементів середовище (система) може описуватися, як і будь-яке відкрите нелінійне середовище (система), невеликим числом фундаментальних ідей і образів, а потім, можливо, і математичних рівнянь, що визначають загальні тенденції розгортання процесів в ній"<sup>335</sup>.

Можна припустити, що наш світ перманентно перебуває в критичному стані (серії критичних станів), а його некритичні стаціонарні стани виявляються (моделюються) лише на теоретичному рівні. Відтак, оскільки наш світ "занурений" в критичні стани, де відбувається його зміни як на мікро-, так і макрорівні, то вивчення і моделювання критичних станів може вважатися головним завданням сучасного наукового дослідження, спрямованого на виявлення закономірностей актуалізації критичних станів, присутніх в будь-якому русі, розвитку як його основоположному атрибуті.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що завдання сучасної науки і синергетики як її авангарду – навчитися керувати цими критичними станами, тобто моделювати їх і управляти ними у тому числі й за допомогою генерації специфічних даним критичним станам надслабких сигналів. Людина, її свідомість як керуючий чинник, в даному випадку перетворюється на співтворця світу, який спрямовує його розвиток в певне русло, що знаходить віддзеркалення в таких загальнонаукових та філософських категоріях, як "ноосфера", "антропний принцип Всесвіту", "Спостерігач" з однойменного парадоксу квантової фізики, згідно якому людина як спостерігач може однією своєю присутністю ініціювати ("створювати") Всесвіт.

Аналіз критичних явищ, який ми провели, дозволяє говорити про новий синергетичний науковий напрям, метою якого є пізнання законів актуалізації критичних станів, що відповідає магістральній меті наукових досліджень – пізнанню і освоєнню світу людиною, моделювання і управління його процесами. При цьому, вивчення і моделювання критичних станів може вважатися головним завданням сучасного наукового дослідження. І якщо критичний стан є невід'ємним атрибутом будь-якого розвитку, то дослідження даного стану слід починати з вивчення розвитку як універсальної властивості Всесвіту.

Розвиток же як зміна і рух реалізується в площині так званих фазових переходів, або критичних станів. Тому вивчення критичних станів слід здійснювати на основі узагальнюючого аналізу фазових переходів, що мають місце в рамках розвитку як фундаментального способу існування матерії. Тут з'ясовуються не тільки механізм і сам процес розвитку як такий в його узагальненій формі, аналізується не тільки критичний стан як "рушійна сила" зміни в процесі розвитку, але й телеологічний аспект самого розвитку, тобто мета розвитку як такого, що в узагальненому вигляді зводиться до мети і сенсу існування Всесвіту і людини як її інтегральної частини.

Таким чином, вивчення критичного стану виявляє як теоретико-прикладний, так і ціннісно-аксиологічний аспекти, в рамках яких з'ясовується сенс існування і розвитку людини як мислячої

<sup>335</sup> Князева Е. Н. Антропний принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 65.

істоти.

Отже, вивчення критичного стану (явища), здійснюваного синергетикою, постає надзавданням людства, що займається пізнанням і освоєнням нашого світу, способом існування якого виступає рух і критичний стан як його фундаментальна характеристика.

У цілому можна говорити про критичні явища штучного і природного походження, а також про методологічну ізоморфність цих двох типів критичних явищ, що заломлюється в діалектико-матеріалістичному принципі тотожності буття і мислення, коли закони мислення (і відповідні до них способи культурного освоєння миру людиною) виявляються адекватними об'єктивним законам буття. Тому в сферу вивчення критичних станів потрапляють не тільки реальні матеріальні процеси і об'єкти, але і процеси, на яких лежить відбиток сфери ідеальної – людської свідомості, тобто процеси, які актуалізуються в культурі, у царині таких форм суспільної свідомості, як мистецтво, мораль, політика, релігія.

Таким чином, вивчення критичних явищ вимагає залучення фахівців багатьох наукових напрямів як точних, так і гуманітарних наук, а сам процес вивчення критичних станів має як фундаментальний, так і прикладний характер, виступаючи сповненим людським сенсом пошуком Істини.

Важливим є те, що синергетична теорія критичних явищ по-новому підходить до розгляду *ФЕНОМЕНУ НАДСЛАБКИХ СИГНАЛІВ*.

Відповідно до нової нелінійної наукової парадигми пізнання світу, не тільки буття обумовлює свідомість, але й свідомість здатна зумовлювати буття, коли ідеї можуть поставати, і постають матеріальною силою, виявляючи ефект слабких і надслабких сигналів, які виявляються у площині синергетичного аналізу дійсності. Слід сказати, що синергетична пояснювальна модель дійсності включає фазові нестійкі стани систем, що розвиваються. Ці стани характеризуються тим, що в них системи постають відкритими впливу слабких сигналів, які мають інформаційну природу. Якщо говорити про соціальні системи, то саме до слабких інформаційних сигналів відносяться ідеологічні (ідеальні) установки, що можуть перетворюватися на потужний чинник, котрий визначає напрямок суспільного розвитку в його перехідних граничних фазах, котрі іноді називають часом невизначеності, чи періодом межичасся.

У цей період виникає багато хитких рівноваг. Це перехрестя, "розщеплення шляхів" (точки біфуркації). У цей момент вирішують не об'єктивні закони, а малі, але вчасно здійснені впливи. На той або інший шлях розвитку подій, з якого потім не згорнути, може підштовхнути незначна особистість незначним зусиллям. У науку навіть увійшла метафора "ефект метелика": метелик, змахнувши крильцем у певний момент у певному місці, може викликати ураган в іншому куточку планети.

У цей проміжок історичного розвитку соціумів зазвичай розгортається запекла боротьба ідеологічних установок (атракторів), серед яких перемагає, як правило, найбільш радикальна, що передбачає найбільш рішучу зміну суспільних цінностей. За цих умов виразником цієї радикальної ідеологічної установки може постати зовсім нечисленна громадська організація чи суспільний рух, як це мало місце, наприклад, під час Великої жовтневої соціалістичної революції 1917 року, коли верх в ідеологічній боротьбі за владу одержала партія більшовиків, яка на той час за кількістю членів посідала далеко не перше місце серед інших громадських об'єднань.

Отже, у перехідні періоди розвитку соціумів велике значення мають слабкі і надслабкі сигнали, що можна проілюструвати рядками з оповідання М. В. Гоголя "*Старосвітські поміщики*": "...за дивним устроєм речей, завжди незначні причини родили великі події, і, навпаки, – великі починання закінчувалися незначними наслідками. Який-небудь завойовник збирає всі сили своєї держави, воює декілька років, полководці його прославляються, і нарешті, все це закінчується придбанням клаптика землі, на якому не має місця посіяти картоплю; а іноді, навпаки, два які-небудь ковбасники двох міст поб'ються між собою за дурницю, і сварка охоплює нарешті міста, потім села, а там і цілі держави".

Розглянемо *природу слабких сигналів та істотні механізми їх актуалізації*.

На рівні психіки людини ми маємо чотири можливих відношення між стимулом (*сигналом*) і реакцією, що виражається в схемі чотирьох фазових станів психіки: 1) нормальна фаза (реакція адекватна стимулу); 2) врівноважена фаза (сильні та слабкі стимули викликають однакову реакцію); 3) парадоксальна фаза (слабкий стимул викликає сильну реакцію, а сильний – слабку); 4) ультрапарадоксальна фаза (позитивний стимул дає негативний ефект, а негативний – позитивний); 5) "нейтральна фаза" (організм відносно глухий до будь-яких стимулів)<sup>336</sup>. Таким чином, можна

<sup>336</sup> Конечный М., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, Авиценум, 1983. – С. 136–137.

говорити про певну генетичну послідовність психічних станів, у межах деяких з них актуальними постають саме слабкі сигнали, до яких психіка людини виявляється чутливою.

Якщо говорити про природне середовище існування людини, то тут також знаходимо дію слабких сигналів як інтегруючого моменту планетарного масштабу. В.П. Казначеев пише про слабкі екологічні зв'язки як інтегральний чинник еволюції людства<sup>337</sup>, який виконує роль інтегратора живої речовини нашої планети.

Всесвіт в цілому також існує як інтегральне утворення завдяки чиннику слабких зв'язків, оскільки на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мінімальної "порції" енергії) він постає єдиним нерозчленованим комплексом, де такі моменти, як єдине та множинне, просте та складне, лінійне та континуальне не диференціюються<sup>338</sup>.

Зупинимось на інтегральному характері слабких (надслабких) сигналів на рівні існування соціумів, які перебувають у стані системної невизначеності під час переходу від одного соціально-економічного модусу до іншого. У цей період саме слабкі сигнали, які здатні позитивно сприйматися представниками всіх прошарків соціуму (від бомжів до економічної та політичної еліти), виконують інтегруючу роль, тобто пов'язують переважну кількість елементів соціуму (як окремих людей, так і партії та соціальні інституції) в єдине ціле. Так під час революції 1917 року в Росії (як і під час Великої Французької революції) роль такого слабкого сигналу виконувала політичні гасла, які виражали ідеї свободи, рівності, братерства, що позитивно сприймалися більшістю суспільства. У наш час в Україні, яка знаходиться у своєрідній точці біфуркації, слабким сигналом може бути **об'єднуюча ідея національного самовизначення та соціально-економічної незалежності держави**, яка зіштовхнулася із загрозою втратити свою самовизначеність в умовах глобалізації та конкуруючих тенденцій включення України чи у склад Європейського союзу, чи у склад Росії.

Слабким сигналом для України (а також для всієї земної цивілізації) може бути й гасло, яке виражає ідею виживання перед загрозою глобальної екологічної катастрофи, яка ускладнюється можливістю нової, тепер вже фатальної, світової війни. Тут дієвість слабкого сигналу впливає із тої обставини, що у точці біфуркації система знаходиться у хаотичному, інформаційно невизначеному стані, коли розгортання різних подій у межах цієї системи виявляється рівноімовірним. Тому інформаційна вага (згідно з теорією інформації) різних сигналів виявляється рівною (що відповідає врівноваженій фазі психіки). За цих обставин надто сильні сигнали можуть зруйнувати систему, тому ті системи виявляють життєвість за цих умов, які починають орієнтуватися на надслабкі сигнали, які прямують до нуля, і, таким чином, виявляються у стані *падіння у нуль*, у стані зникнення, а тому не можуть бути порівняними зі всіма іншими сигналами, котрі мають певні параметри. Таким чином, надслабкі сигнали, як показує аналіз, можуть виходити з поля дії всіх інших сигналів, тому система у стані невизначеності, зіштовхуючись з проблемою дефіциту сигналів, починає орієнтуватися на надслабкі сигнали. Можна сказати, що "нейтрально-нульовий" характер надслабких сигналів онтологічно та фізично "збігається" з нейтральним (хаотичним) характером системи, що перебуває у стані невизначеності. Звідси впливає феномен парадоксальної орієнтації на надслабкі сигнали, які виявляються *"локомотивами" подальшого розвитку систем*, оскільки визначають шлях їх подальшої еволюції.

Ця думка може стати більш зрозумілою, якщо розглянути певні особливості розвитку сенсорної сфери людини. Сенсорна здатність людини поділяється на позитивно сенсорну (де сенсорні сигнали здатні сприйматися), припорогову та надпорогову (де сенсорні сигнали вже не сприймаються) сенсорні області. У свою чергу, припорогову сенсорну область людини можна поділити на три зони, що переходять одна в одну: нерозрізнення, сумніву, розрізнення. Експерименти виявили, що особи, що досліджувалися, можуть працювати в зоні нерозрізнення, коли сенсорні стимули майже не сприймаються ними. Але при послідовному зменшенні від серії до серії різниці між аудіальними стимулами, що подаються, коли особа була нездатна розрізняти звуки, що пред'являлися, вона починала виявляти нові якості у звуках (над слабі сигнали), які вона не помічала раніше. Ці якості допомагали відрізняти звуки, що спочатку особа не змогла відрізняти. При цьому нові якості були чутливими, тобто в них починали сприймати нові незвукові якості, такі, як шорсткість, гострота, сила та ін.<sup>339</sup>.

У цілому можна сказати, що *природа слабких сигналів впливає з особливостей нелінійних*

<sup>337</sup> Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991.

<sup>338</sup> Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981.

<sup>339</sup> Бардин К. В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.

**систем.** Нерівновага, циклічність є загальною формою організації матерії, що виникає під впливом зовнішнього середовища. Нерівновагу можна визначити як стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури і поведінки. Для підтримки нерівноваги система має потребу в тім, щоб із середовища до неї надходив потік негативної ентропії за величиною, котра, принаймні дорівнює внутрішньому виробництву ентропії, а також, відповідно до принципу нерівноваженості, система повинна постійно здійснювати роботу, щоб зберегти умови свого існування. Саме це уможливорює для нерівноважної системи підвищення своєї упорядкованості, організованості, відсутніх у рівноважних систем. Можливо, саме кооперативній "роботі" компонентів нерівноваги системи зобов'язані визначеними у літературі з теорії самоорганізації ефектом, що полягає в тім, що вони (системи) виявляють надзвичайну чутливість до зовнішніх впливів: слабкий сигнал на вході може привести до значної, і, нерідко, несподіваної зміни на виході, що означає незастосовність до них чітких причинно-наслідкових залежностей, у яких наслідки якщо не тотожні, то пропорційні причині. На цьому ефекті заснована дія резонансного порушення, що являє собою особливу чутливість системи до впливів, які узгоджуються з її внутрішніми властивостями. Внаслідок цього малі, але погоджені з внутрішнім станом системи, зовнішні впливи на неї можуть виявитися більш ефективними, ніж великі (для цього може знадобитись дотримання деяких умов, наприклад, щоб значення параметрів системи не виходили за межі якої-небудь цілісності), а поява нової ознаки чи елемента в одного з компонентів системи приводить до появи їх і в інших компонентах.

Слід сказати, що зміна еволюційного і біфуркаційного етапів розвитку систем, їхньої стійкості і нестійкості утворює у часі динамічні цикли. Кожна система має не тільки циклічні процеси, обумовлені її природою, але і цикли, що диктуються середовищем (наприклад, зміна часів року, дня і ночі, місячних фаз і т.д.). Причому "зовнішні" цикли більш стабільні і стійкі, а цикли внутрішнього походження можуть змінюватися під їхнім впливом у результаті синхронізації – властивості систем самої різної природи виробляти єдиний ритм спільного існування, незважаючи на часом украй слабкий взаємозв'язок. У результаті синхронізації системи починають рухатися з однаковими, кратними чи порівнянними частотами (швидкостями). Можна виділити два основних види синхронізації. Взаємна (внутрішня) синхронізація відбувається, коли визначені частотні співвідношення встановлюються в результаті взаємодії "рівноправних" систем; а захоплення – зовнішня синхронізація – має місце тоді, коли одна із систем є настільки могутньою, що нав'язує свій ритм руху іншим автоколевальним системам. Тенденція до встановлення синхронізації є універсальною, придушити її можуть тільки сильні десинхронізуючі фактори. Як десинхронізуючі, так і синхронізуючі фактори діють практично увесь час, але здобувають можливість реально і відчутно вплинути на процес синхронізації відразу після точки біфуркації, у якій десинхронізуються дуже багато процесів, після чого на еволюційній стадії розвитку тенденції до синхронізації і взаємної адаптації інших видів (синхронізацію можна розглядати як різновид адаптації) поступово беруть верх і підсилюються в міру віддалення від катастрофи.

Процес синхронізації систем може привести до їх когерентності, тобто до погодженого протікання в часі характерних для них коливальних чи хвильових процесів. В даний час доведено, що стосовно до колективних станів багатоеlementних систем поняття одного елемента (частки) багато в чому втратило зміст, оскільки когерентність приводить до того, що складається такий колективний стан, коли елемент знаходиться не на якому-небудь одному рівні, а на усіх відразу. Це стосується, зокрема, і елемента такої макросистеми, як економіка – людини, що є присутнім і на інших її рівнях – підсистемах.

У цілому можна сказати, що будь-яка зміна супроводжується фіксуванням певних точок на континуумі зміни того чи іншого явища, у яких система, що змінюється, перетинає парадоксальний стан "тотожності" попередньої та наступної фаз на континуумі зміни. Цей стан тотожності є своєрідним "нульовим" станом (що відповідає природі надслабкого сигналу), який може бути порушений завдяки незначній флуктуаційній дії. Саме тому у системі езотеризму існує положення, що слабкі дії "піднімають сили", а сильні – руйнують. Тут можна привести вислів св. Павла про те, що Сила Божа "здійснюється в немочі" (2 Кор. 12, 9)<sup>340</sup>. У рефлексології спостерігається певна закономірність щодо точкового масажу: "сильне натискування спричиняє седативний ефект, середнє – нейтральний, слабке – тонізуючий"<sup>341</sup>. Цей факт узгоджується з даними експериментальної психології, що фіксує "перевагу слабого стимулу над сильним в умовах низької здібності до

<sup>340</sup> У цьому контексті нагадаємо найбільш суттєві критично-перехідні фази Біблейської історії, коли Ісус реалізує стан "смерті-воскресіння", Савл перетворюється на Павла, а злодій на хресті потрапляє в рай.

<sup>341</sup> Фомберштейн К. П. Рефлексотерапія в курортології. – К.: Здоров'я, 1991. – С. 64.



реагування”. До цього ж змістового ряду відноситься інформація про те, що “ще у 1931 році було висловлено положення про те, що чим вищий стан збудження симпатичного чи парасимпатичного відділів нервової системи, тим (за інших рівних умов) слабкіше вони реагують на тонізуюче подразнення і тим сильніше – на седативне”<sup>342</sup>. Тим паче, що відомий принцип домінанти О.О. Ухтомського говорить: будь-яка діяльність організму характеризується певною сталістю, коли на слабкий “побічний” стимул організм відповідає компенсаторною реакцією, яка посилює основну діяльність. Відзначається лікувальна ефективність слабких інформаційних сигналів, коли терапевтична та знеболювальна ефективність різко підвищується за умов зменшення енергії інформаційного сигналу. Це дає підставу говорити, що *енергообмін з навколишнім середовищем здійснюється головним чином на низьких енергетичних рівнях*. Наведемо і таку думку: “Оскільки кожен організм прагне до рівноваги, сильні почуття, як позитивні, так і негативні, є результатом процесів, що порушують рівновагу організму, і лише слабкі почуття, що близькі до рівноваги, відповідають постійній рівновазі енергії в організмі”<sup>343</sup>. Тут можна говорити й про принцип Паулі, принцип мінімального запасу енергії у хімічних елементах.

Треба сказати, що існують дві протилежні терапевтичні ідеології – *алопатія* (лікування противним) і *гомеопатія* (лікування подібним). Гомеопатична дія (на відміну від алопатичної) потребує надмалих доз ліків, при цьому вважається, що ця дія спричиняє цілісний вплив на організм, особливо на його глибинні процеси, що виявляє її континуально-хвильовий ефект. Таким чином, для того, щоб “достукатися” до рівня функціональної цілісності організму слід використовувати надслабкі подразники, а це вказує на наявність деякого мінімального енергетичного рівня функціонування організму, що забезпечує його цілісність. Явище іррадіації та концентрації нервових процесів також вписується у вищенаведену схему, бо “як правило іррадіація (розповсюдження) нервових процесів проявляється при слабкій інтенсивності збудження та гальмування, тобто на стадії незміцнених часових зв’язків. При достатній силі нервових процесів вони концентруються”<sup>344</sup>. Виходить, що розповсюдження нервових процесів, їх “континуалізація” (розвиток симетричного стану) спостерігається у стані слабкої напруги нервових “потенціалів”, тобто у стані їх рівноваги, “нуля”, який, таким чином, виступає у якості “тла єдності” систем, зв’язку їх елементів воедино за рахунок ефекту континуальності, і одночасно слугує точкою їх перетворень, оскільки у ній системи чутливі до найменших флуктуаційних впливів та здатні змінюватися, трансформуючись у напрямку розвитку нових режимів складності та стійкості. Як ілюстрацію можна наведемо приклад гомеопатичних ліків, які характеризуються тим, що надмалі дози їх ліків мають ефект потенціювання (динамізації), коли при великих розчиненнях цих ліків їх дія посилюється, при цьому спостерігається дія на цілісний організм, тобто цілісність організму виявляється як “мінімальна” сутність.

Слід зазначити, що коли у точках біфуркації системи виявляються чутливими до слабких впливів, то це саме ми маємо і на рівні психофізіології людини. відомо, що в екстремальних умовах організм людини виявляє “багатоканальність” відображення ситуації і зниження порогів чуттів. жодна психічна властивість не одержує в екстремальних умовах “абсолютної” характеристики – позитивної чи негативної, “доброї” чи “поганої”; все залежить від конкретної комбінації внутрішніх та зовнішніх чинників діяльності. При цьому в екстремальних умовах людина “виходить за межі” актуального фрагменту буття у більш широкий життєвий контекст (так званий феномен “мислення, що розширюється”).

З кристалографії відомо, що цілісність предметів, що мають кристалічну структуру, “підтримується” на мінімальному енергетичному рівні, тобто на рівні “мінімальної енергетичної достатності”. Недарма Дж. Екклс шукав “перехід” між душею та тілом у мікроскопічних синапсах найдрібніших інтернейронів. Всесвіт у цілому повинен “підтримуватись” енергією, яка наближається до нуля, що доводить квантова фізика, яка вчить, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мінімальної “порції” енергії) є єдиним та неподільним. Ф. Є. Шипунов говорить про “хвильову функцію”, що лежить в основі цілісного світу.

Дійсно, в структурі будь-якого руху, що здійснюється у вигляді пульсації, вібрації, хвилі, є нульові фази (критичні точки, точки біфуркації, нулі функції синусоїди), які виступають “загальним буттєвим знаменником” для всіх без виключення процесів, пов’язуючи їх воедино, що формує Універсум, де, як вчить езотерична містика та сучасна квантова фізика, все інтегровано, коли, як пише І. З. Цехмістро, Всесвіт являє собою нерозривне ціле, частини котрого переплітаються і

<sup>342</sup> Кандыба Д. В., Кандыба В. М. Управляемый медитативный аутотренинг. – СПб., 1994. – С. 174.

<sup>343</sup> Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М.: Прогресс, 1981. – С. 227.

<sup>344</sup> Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 26–27, 126.

зливаються одна з одною, і жодна з них не є більш фундаментальною, ніж інші, таким чином, що властивості однієї частини визначаються властивостями решти інших. Саме дякуючи нульовим фазам, які притаманні будь-якому процесові, всі утворення Всесвіту “стикаються” одне з одним, виявляючи “несилову координацію”, що відкрита квантовою фізикою, і не лише нею. Ці нульові стани виступають у вигляді “зберігачів ріти” (що є богами у межах ведичного канону) – фундаментального ритму Всесвіту, який, на наш погляд, співвідноситься з гіпотетичною фізичною взаємодією – “великим об’єднанням”. Думку про нульові фази синусоїди можна проілюструвати міркуваннями А. А. Дєєва про відкритий вченими закон осциляції Сонця, котрий має гармонічний, тобто синусоїдальний характер. При цьому у момент проходження синусоїди через нуль протягом 10–15 хвилин спостерігаються так звані “інформаційні вікна”, де мають місце “інтуїтивні осяяння людини”<sup>345</sup>.

У людському організмі ця нульова фаза виступає у вигляді базового стану. Саме завдяки своїй універсальній, абсолютній співвіднесеності та “спорідненості” зі всіма організованими структурами та функціями (в нулі немає різниці між структурою та її функцією, між потенційним та дійсним, причиною та наслідком) цей стан виконує роль “функціонального органу”, який хоч і не має фізичного втілення (у системі китайської акупунктури такими функціональними органами є перикард і потрійний опалювач), але здійснює регуляцію всіх його систем, підтримує гомеостаз, надає організму властивості цілісності і функціонально-морфологічної єдності.

Головним змістом поняття умовного рефлексу І. П. Павлова є відображення взаємопереходу протилежних нервових процесів (збудження та гальмування), встановлення між ними опосередкуючих ланок і тим самим розв’язування між ними функціональних протиріччя. При цьому в функціональному центрі опосередкуючих ланок повинен “знаходитись” нуль як стан відсутності будь-якої нервової модальності.

Категорія границі як нейтральної (цілісності) сутності може по-різному інтерпретуватися як у вигляді певного “допрічинного” сингулярного стану матерії, що породив світ, так і у вигляді математичного нуля<sup>346</sup>.

Загалом, на відміну від циклічних процесів, **критичні явища непередбачувані**. Так, в 1961 році Едвард Лоренц, один з видатних науковців-метрологів, використав комп’ютер у своїх розвідках погоди, дійшов висновку, що навіть мінімальна зміна початкових умов в будь-якому неперіодичному (нелінійному) процесі приводить до непередбачуваного результату, що дозволило цьому досліднику сформулювати “ефект метелика”: рух крила метелика в Перу через серію непередбачуваних і взаємопов’язаних подій може посилити рух повітря, що як наслідок може призвести до урагану в Техасі<sup>347</sup>.

Про дієвість мінімальних причин писав як А. Пуанкаре, так і С. Я. Маршак:

*Не было гвоздя – подкова пропала,  
Не было подковы – лошадь захромала,  
Лошадь захромала – командир убит,  
Конника разбита – армия бежит,  
Враг вступает в город, пленных не щадя,  
Потому что в кузнице не было гвоздя.*

Загалом, на небосхилі сучасної науки, філософії, релігії нульова реальність починає сягати зіркою першої величини як принципово новий суб’єкт пізнання, пошуки якого ведуться в рамках феноменологічної, екзистенціальної філософії, в езотеричної психології Г. І. Гурджиева, П.Д. Успенського, в аналітичній психології К. Юнга, в психосинтезі А. Меннегетті, в особистісно-центрованій дзен-психології А. Уотса, трансперсональній психології Ст. Грофа і К. Уілбера, онтопсихології М. Менегетті, в роботах Тейяра де Шардена, В. І. Вернадського, В. В. Налімова, І.З. Цехмістро та ін.

<sup>345</sup> Мартынов А. В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – С. 105.

<sup>346</sup> “Як межа між позитивними та негативними величинами, як єдино дійсно нейтральне число... він не тільки являє собою цілком певне число, але й за своєю природою є більш важливе ніж всі інші числа, які він обмежує. Дійсно, нуль багатший за змістом, ніж будь-яке інше число. Доданий до будь-якого числа справа, він у нашій системі числення помножує на десять це число... Нуль знищує будь-яке інше число, на яке його множать; якщо його зробити дільником чи діленим у відношенні до будь-якого числа, то це число перетворюється у першому випадку у нескінченно велике, а у другому – у нескінченно мале; нуль – єдине число, що знаходиться у нескінченному відношенні до будь-якого іншого числа. Дріб 0/0 може виражати будь-яке число між мінус нескінченністю та плюсом нескінченністю і є у будь-якому разі чимось досить визначеним, його практичне використання в геометрії, механіці тощо, доводить, що у якості межі він є важливішим, ніж всі дійсні величини, які ним обмежуються” [Маркс, Енгельс, т. 20, с. 577].

<sup>347</sup> Глейк Дж. Хаос. Создание новой науки. – СПб: Амфора, 2001. – С. 31.

## 2.2. ПАРАДИГМА ЦИКЛІЧНОСТІ

**Парадигма циклічності**, на відміну від критичних явищ, реалізує принцип "вічного повернення". Парадигма циклічності знаходить певне підтвердження у дослідженнях С. Е. Шноля, який кілька десятиліть проводив заміри процесів самої різної біохімічної та фізичної природи, досліджуючи коливальні процеси в біологічних системах, аспекти теорії еволюції, космофізичні кореляції біологічних і фізико-хімічних процесів. Дані дослідження засвідчили про високу ймовірність коливальних режимів фізичних і хімічних процесів. Дослідження коливальних реакцій на прикладі реакції, відкритої Б. П. Білоусовим, проведене під керівництвом С. Е. Шноля аспірантом А.М. Жаботинським, набуло широку популярність. Виявлено механізм періодизації явищ природи і космосу й доведено на великій кількості експериментів (вимірів) те, що в світі існує синхронність подій і процесів різної природи, що пояснюється фундаментальною схемою флуктуацій, які мають "тонку структуру", коли, висловлюючись словами Платона, у кожному явищі в природі, тобто у кожній ідеї-форми є свій час життя. Показано, що ця універсальна синхронність залежить від космологічних чинників<sup>348</sup>.

Можна навести багато циклічних концепцій, які пояснюють реальність – як природну, так і соціальну. Так, давньогрецький історик Полібій, осмислюючи вчення Платона про суспільство, виділяв *шість основних циклів політичних ритмів* (монархію, тиранію, аристократію, олігархію, демократію і охлократію):

| <b>ТИПИ ПОЛІТИЧНИХ РЕЖИМІВ</b> |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <i>ТИ, ЯКІ НАРОДЖУЮТЬСЯ</i>    | <i>ТИ, ЯКІ ВИРОДЖУЮТЬСЯ</i> |
| Монархія →                     | Тиранія                     |
| Аристократія →                 | Олігархія                   |
| Демократія →                   | Охлократія                  |

У цьому зв'язку зазначимо, що вчення О.Л. Чижевського, який з'ясував кореляції між періодами *активності Сонця* і *процесами на Землі*, реалізує такі положення:

1) головні моменти історичного життя народів, пов'язані з рухом великих мас, прагнуть бути синхронними;

2) кількість історичних подій, що протікають одночасно в різних ділянках землі з наближенням до максимуму активності Сонця поступово збільшується, досягаючи найбільшого числа в епохи максимумів, і зменшується з наближенням до мінімуму;

3) кожен цикл історичних подій всесвітньо-історичного процесу є загальним;

4) кожен цикл загальної історії в середньому дорівнює 11 рокам (9 циклів на сторіччя);

5) цикл представлено 4-ма етапами, їх певна послідовність і формує циклічність<sup>349</sup>.

При цьому структура 11-річного циклу сонячної активності має такі параметри:

1-й період мінімальної збудливості – 3 роки (5%) – індіферентність;

2-й період наростання збудливості – 2 роки (20%) – кристалізація;

3-й період максимальної збудливості – 3 роки (60%) – вибух (масові рухи критичного характеру – війни, каральні експедиції, набіги, збройні повстання, заколоти, смути, бунти, революційні і громадянські війни, погроми та ін.);

4-й період падіння збудливості – 3 роки (15%) – депресія.

Можна навести і дані В. А. Мошкова, який у праці *"Нова Теорія походження людини і її виродження, складена за даними зоології, геології, археології, антропології, етнографії, історії та статистики"* (1907-1910 рр.) доходить таких висновків: тривалість циклу універсальна для всіх соціоприродних процесів і дорівнює 400 рокам, що становить *"історичний рік"*, який поділяється на дві рівні частини по 200 років, перша з яких – *"протонізм"* (прагнення до "вищого типу"), а друга – *"атавізм"*, яка виражає спадні, затухаючі процеси. Кожна половина циклу, в свою чергу, ділиться спочатку на 100-літні частини (що мають свій характер – *"Золотий вік"*, *"Срібний вік"*, *"Мідний вік"*, *"Залізний вік"*), а потім на два півстоліття – перше означає занепад, а друге – підйом, за винятком останнього (четвертого) століття, що являє собою *"суцільний занепад"*.

Вивчивши матеріали щодо історичних циклів<sup>350</sup>, Е.А. Азроянц побудував таку таблицю:

<sup>348</sup> Шноль С. Э. Космофизические факторы в случайных процессах. – Stockholm (Швеция): Svenska fysikarkivat, 2009. – 388 с.; Шноль С.Э. Физико-химические факторы биологической эволюции. М.: Наука, 1979. – 263 с.

<sup>349</sup> Чижевский А. Теория космических эр: [беседа с К. Э. Циолковским] // Грёзы о Земле и небе. СПб., 1995. – С. 91-99.; Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса. – Калуга: 1-я Госполитография, 1924. – 76 с.; Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. – М.: Мысль, 1973. – 351 с.; Чижевский А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия. – М.: Мысль, 1995. – 768 с.

*Варіанти циклічності історії Росії, за Е.А. Азроянцем*

| АВТОРИ ВЕРСІЙ     | Тривалість циклу в роках | Кількість етапів (фаз) у циклі | ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИКЛУ                            |
|-------------------|--------------------------|--------------------------------|---|
| Мошков В. А.      | 400                      | 4                              | Універсальний                                   |
| Яшнов Є. Є.       | 350-400                  | 2                              | Принцип універсальний, тривалість індивідуальна |
| Чижевський О. Л.  | 11                       | 4                              | Універсальний                                   |
| Ахнезер А. С.     | 900; 74                  | 7                              | Індивідуальний                                  |
| Максимов Є. В.    | 72                       | 9                              | Індивідуальний                                  |
| Волконський В. А. | ~ 50                     | 4                              | Універсальний                                   |
| Пашинський В. М.  | 32                       | 2                              | Індивідуальний                                  |
| Пархоменко А.     | 375,5                    | 8                              | Індивідуальний                                  |

Висновки Е. А. Азроянца такі: По-перше, за тривалістю циклів досить чітко виділяються дві групи авторів (по інтервалах – 350-400 р. і 30-74 р.). По-друге, два учасника залишаються за рамками узагальнених інтервалів. Якщо причину цього, у випадку з А. Ахнезером пояснити важко, то для О. Чижевського таке пояснення є – це його відмінний від усіх метод, коли він циклічність природну накладає на суспільну (елементи такого підходу ми спостерігаємо і у Є. Яшнова). Крім того, цикл в 11 років – це по суті модуль, з якого формуються більші цикли (22, 33, 80, 400 та ін.). По-третє, в поле зору дослідників потрапляє вельми важливе питання про циклічну множинність, ієрархію циклів і їх синхронізацію. Тут маємо структурованість самих суб'єктів історії та їхню внутрішню складність. В результаті цієї множинності і структурної складності **ми ніколи не можемо спостерігати цикли і ритми в їх індивідуальній чистоті – це завжди кумулятивний результат**. Крім того, циклічність розвитку соціального організму в цілому не передбачає тотожну циклічність його окремих процесів суспільного життя, наприклад, політичної, економічної, культурної. І, нарешті, характер циклів відображає динаміку тих параметрів в тих часових межах, які приймає спостерігач (дослідник) як своєрідну точку відліку<sup>351</sup>.

Для прикладу дві короткі ілюстрації. Перший приклад з опублікованої в міжнародній газеті "Megapolis Continent" статті Наталії та Сергія Чудакова "Паноптикум ноосферний театр" життя". Тут нас зацікавила інформація про історичних двійників, які з'являються з періодичністю 1740-1780 років. Ось їх неповний перелік, що дається авторами: О. Пушкін і Корнелій Тацит, Петро I і Юлій Цезар, Крилов і Федра, Павло I і Троян Марк Ульпій, Катерина II і Агрипина Молодша, Є. Пугачов і Лжеагриппа, Катерина I і Клеопатра та ін.

Другий приклад взятий із статті-гіпотези "Цикли судьби" І. Ветрова, надрукованої в журналі "Діалог" (1992 р.), де автор вибудовує цілу систему, яку він називає "29-річним циклом комуністичного руху" і на історичному інтервалі від Фур'є (1772-1837) до Єльцина показує, що всі найбільш відомі історичні постаті, розташовані у певній послідовності циклу з алгоритмом  $29 = 3 + 8 + 18$ .

Зазначена діалектична циклічність і ритмічність може бути пояснена при зверненні до **методології синергетики**, одним з концептуально значимих понять якої є нелінійність і пов'язана з нею значущість розростання малого (посилення флуктуацій) – здатність малих змін реалізуватися в макроскопічних наслідках. Таким чином, мале в не проявленому вигляді немов би містить у собі сценарій розвитку великого.

Ритмічні коливання в параметрах систем, що розвиваються, які можна спостерігати на значних відрізках історичного розвитку нашої планети<sup>352</sup>, дають можливість зробити висновок, що **ритм, що**

<sup>350</sup> Азроянц Э. А. Периодическая картина фрактальной эволюции // Современная картина мира. Формирование новой парадигмы. – Вып. 2. – М.: Новый век, 2001. – С. 4–22.; Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. –М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.; Ахнезер А. С. Социокультурные механизмы циклов культуры // Искусство в ситуации смены циклов: Междисциплинарные аспекты исследования художественной культуры в переходных процессах / Отв. ред. Хренов Н. А. М.: Наука, 2002. - С. 116-135.; Волконский В. А. Смысл жизни и история. – Москва – Казань, Алтай-ТАУ, 2008.; Пашинский В.М. Цикличность в истории России (Взгляд с позиций социальной экологии)/Политические исследования. – 1994. – №4. – С.111-124.; Максимов Е. В. Миграции в жизни древних славян // Славяне и русь (в зарубежной историографии). – К., 1990. – С. 5-11.; Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. – М.: Мысль, 1973. – 351 с.; Чижевский А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия. – М.: Мысль, 1995. – 768 с.

<sup>351</sup> Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. –М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.

<sup>352</sup> Так, на зорі розвитку людської цивілізації в примітивних соціумах **знання про світ** здобувалося переважно інтуїтивно-емпіричним шляхом. Цей етап змінився давньоримської та давньогрецької традиціями, в яких знання поки ще було представлено в синтетичному вигляді (натурфілософія), однак тут починали поважати аксіоматичну точність і систематичну дедукцію. Незабаром, на хвилі нового витку розвитку наукового знання, актуалізується спосіб його отримання через інтуїтивний канал: з інтуїцією пов'язують зліт математичної думки, природознавства в XVII-XVIII століттях (Д. Кордан, І. Кеплер, Г. Лейбніц поєднували інтуїтивні прозріння і математичні обчислення). У

має *чітку хвильову структуру, є глобальною універсією буття*<sup>353</sup>, про що свідчить ведичний канон: богами в стародавній Індії називали істоти, які підтримували риту – великий принцип космічного порядку, який протистоїть принципам хаосу та ентропії<sup>354</sup>. Більше того, можна говорити про існування закономірності будь-якого розвитку, коли все різноманіття процесів у Всесвіті знаходиться в режимі коливань, циклічна структура яких описується законом розподілу випадкових величин, який не залежить від характеру цього випадкового ряду<sup>355</sup>.

Проведений аналіз дозволяє зрозуміти теоретико-методологічні підстави "*Періодичної таблиці фрактальної еволюції*", розробленої Е.А. Азроянцем і наведеної у фундаментальному дослідженні "*Глобалізація: катастрофа чи розвиток*"<sup>356</sup>.

Е. А. Азроянц виокремлює *сім фрактальних ешелонів* (поверхів), в основі будови яких покладені первинні одиниці – мінімальні носії даної якості: *прачастки*, що не володіють масою спокою (віртуальні частки, фотон, нейтрино), це первинний елементарний матеріал для будови елементарних часток; *елементарні частки* (відомо близько 300) – частки, що володіють масою спокою: електрон, протон і нейтрон досить стабільні і служать основними елементами для будови атомів; *атоми* (відомо 107) – найдрібніші частки хімічних елементів; *молекули* – найменші частки речовини, що володіють усіма її хімічними властивостями; *клітини* – елементарні живі організми, основа будови і життєдіяльності всіх живих організмів; *організми* – живі істоти (різниця між клітиною і організмом такого ж типу, як між атомом і молекулою); *соціум* – соціальний організм, первинна форма колективного Розуму.

Принцип, за яким проводиться класифікація, – *фрактальний елементарний структурний елемент*, чи інакше *фрактальна одиницність як мінімальний носій даної якості*. При цьому кожен фрактальний ешелон володіє домінуючою еволюційною ознакою і має свої типи комунікацій. Е. А. Азроянц виділяє чотири типи комунікацій і кожен диференціюється за характером сил його складових:

| ТИПИ<br>КОМУНІКАЦІЙ | СИЛИ   |
|---------------------|--|
| Фізична             | електромагнітні, гравітаційні, слабкі взаємодії, сильні взаємодії          |
| Хімічна             | іонні зв'язки, ковалентні зв'язки, координаційні зв'язки, металеві зв'язки |
| Біологічна          | рефлекси, емоції, інтуїція, мислення                                       |
| Соціальна           | етнічні, політичні, економічні, культурні                                  |

Загалом, ритмо-циклічність як наріжний аспект універсальної парадигми розвитку знаходить різноманітні проєкції у всіх процесах космічного, геофізичного, біологічного і соціального характеру<sup>357</sup>:

#### ***Ритми космічні:***

- цикл руху зоряного склепіння – 25920 років;
- цикл зміни форми руху Землі навколо Сонця (зближення - віддалення) – 92 000 років;
- зміна нахилу земної осі – 4000 років;
- цикли сонячної активності, за А.П. Чижевським – 11, 22, 33, 80, 169, 400, 600, 900 і 1800 років.

#### ***Ритми геофізичні:***

- коливання магнітного поля Землі;
- місячні приливні цикли;
- зміна сезонів;
- тектонічна і вулканічна активність;
- коливання океанічної циркуляції.

#### ***Ритми біологічні:***

- сезонність у розвитку рослин і тварин;
- епізоотії та епідемії;
- міграції;

XIX столітті спостерігається крен у бік суворого класичного ідеалу, інтенсифікується принцип суворої верифікації результатів пізнання. Зараз ми, безперечно, спостерігаємо новий зліт інтуїтивних прозрінь, коли змінюються самі норми і критерії отримання наукового знання.

<sup>353</sup> Зубаков В.А. О соотношении этапности и ритмичности и некоторых общих вопросах учения о ритмах / В.А. Зубаков // Ритмичность природных явлений. – Л.: Наука, 1973. – С. 17–37. – С. 23.

<sup>354</sup> Brown N. Duty as Truth in Rigveda / N. Brown. – Leiden: India Major, 1972. – P. 57-67.

<sup>355</sup> Розенберг Г. Тройка, семерка, туз / Г. Розенберг // Знание-сила. – 1987. – № 1. – С. 18–23.

<sup>356</sup> Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.

<sup>357</sup> Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с. – С. 5-9.

### Ритми соціальні:

- економічні (довгі хвилі Кондратьєва, цикли Кузнецова, Джаблера, Китчина);
- історичні цикли;
- політичні цикли (консерватори – ліберали, ліві – праві та ін.);
- культурні (стилі, моди, жанри).

"Як засвідчують дослідження, астрономічні кліматотвірні чинники мають різномасштабні за часом цикли, що впливають на життя людства: 92 тис. років, 40 тис. років, 21 тис. років та ін. Приблизно в середині циклу в 21 тис. років знаходиться сучасне суспільне життя. Далі йдуть цикли, що мають відчутне значення для всієї цивілізації: 1850, 1100, 550, 80 років. Є також цикли, які можуть бути помічені протягом життя одного покоління людей: 40, 22, 11 років. Спостерігаються і більш короткочасні цикли, які помітно не позначаються на суспільно-історичних процесах"<sup>358</sup>.

Циклічний процес особистісно-соціальної історії найбільш повно дано в схемі А. Тойнбі "*Відходу-Повернення*", яку він підтверджує безліччю історичних прикладів, коли пише, що більшість біографій загальноновизнаних творчих особистостей дає яскраві свідчення дії цієї схеми: Павло Тарсийський спочатку, будучи членом ортодоксальної єврейської громади, переслідував християн. Однак після паломництва в Дамаск і трирічного відлюдництва в Аравійській пустелі він заявив про себе не лише як ревний поборник християнства, але і як "апостол язичників". У зв'язку з цим можна навести безліч прикладів, наприклад, відхід Христа з Назарету ("немає пророку у своїй Вітчизні") або втеча Мухаммеда з Мекки в Ясриб (майбутню Медину) та ін.

У соціальному плані наведена схема ілюструється словами з Нового Завіту: "Горе вам, бо надгробки пророкам ви ставите, ваші ж батьки були їх повбивали. Так, визнаєте ви й хвалите вчинки батьків своїх: бо вони їх повбивали, а ви їм надгробки будете!" (Лк., 11, 47-48).

Як пише А. Тойнбі у другій частині книги "*Розуміння історії*", "Першим кроком в будь-якому груповому русі Відходу-Повернення стає видалення творчої меншості з повсякденного життя суспільства. Однак крок цей може бути здійснений досить своєрідно. Меншість може позбутися привілеїв проти своєї волі, як втратили їх англійці на Європейському континенті в період між 1429 і 1558 рр. ...

Друга стадія в цьому русі – его-стадія відносної ізоляції і творчості. Вона в свою чергу розпадається на дві фази, одну з яких можна назвати початковою, а іншу – конструктивною. Перша фаза – це час поезії, романтики, емоційних вибухів, інтелектуальних знахідок; друга фаза відносно спокійна і прозаїчна. Це час розсудливості і систематики. Психологічний перехід від однієї фази до іншої іноді буває досить різким.

Третя стадія в русі *Відходу-Повернення* – его-повернення творчої меншості в звичайне життя суспільства, від якої був здійснений відхід заради акту творення. Шлях до повернення від вимушеної або добровільної ізоляції готується переходом від стадії початкової до стадії конструктивної, оскільки в конструктивній фазі творець передбачає своє повернення тим, що надає своїй праці форму, прийнятну і зрозумілу нетворчій більшості".

Схема *Відходу-Повернення* характерна як для творчої діяльності (яка виявляє внутрішній, інкубаційний період), так і для логічного мислення, зокрема, логіка визначення вчить, що визначити предмет ми можемо, тільки порівнюючи його з іншими предметами. Таким чином, як сказано в *Діамантовій сутрі* Буддизму, "якщо свідомість перебуває в предметі, то вона не перебуває в ньому, саме тому вона перебуває в предметі". Як бачимо, для визначення (осягнення) предмета свідомість повинна залишати предмет і повертатися до нього.

Цикли мають різну розмірність:

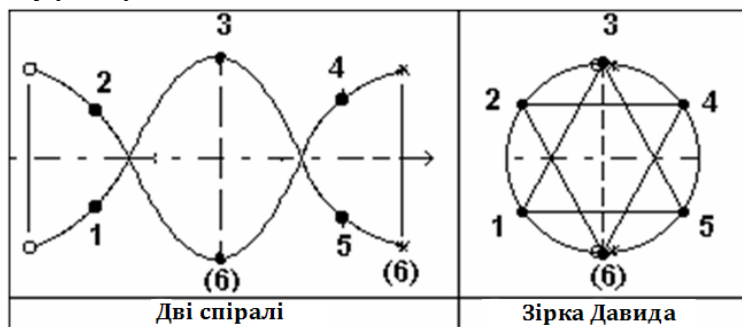


Рис. 8 Подвійна спіраль – парний індикатор циклу

<sup>358</sup> Гудожник Г.С., Елисеєва В.С. Глобальные проблемы в истории человечества М.: Знание, 1988. – 64 с. – С. 18.

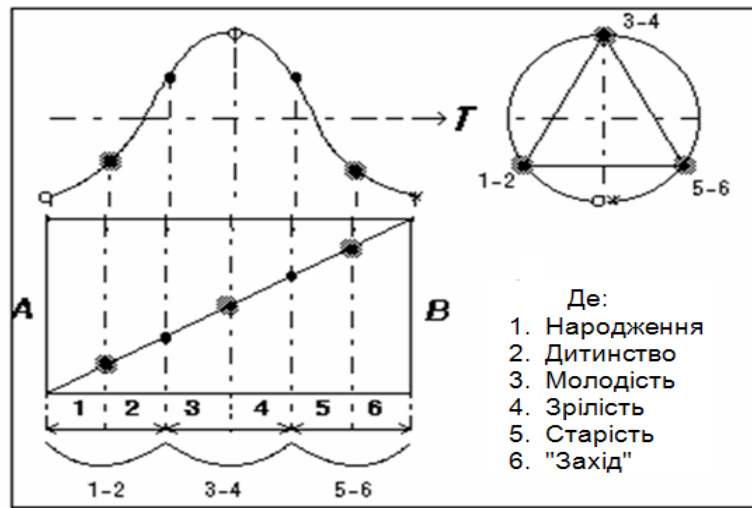


Рис. 9. Шестифазна будова у працях О. Шпенглера. Реконструкція М.М. Александрова

Нумерологічні особливості актуалізації реальності найбільш повно виражаються в спіральній формі, яка добре ілюструється парними (подвійними, подібно ДНК) і непарними спіральними моделями, які обґрунтовує М.М. Александров у статті "Спіральні моделі кольору" (2012 р.):

| числа | НЕПАРНІ | ПАРНІ | СПІРАЛЬНІ |
|-------|---------|-------|-----------|
| 1     |         |       |           |
| 2     |         |       |           |
| 3     |         |       |           |
| 4     |         |       |           |
| 5     |         |       |           |
| 6     |         |       |           |
| 7     |         |       |           |
| 8     |         |       |           |
| 9     |         |       |           |
| 10    |         |       |           |
| 11    |         |       |           |
| 12    |         |       |           |

Рис.10. Парні і непарні моделі кольору на двох спіралях і їх плоскі проекції



Відтак, *гороскопічні* і *нумерологічні* особливості актуалізації середовищ і станів живої і неживої матерії можуть ґрунтуватися на *хвильовій парадигмі*:

1. Оскільки структура хвилі універсальна, інваріантна, то її можна інтерпретувати за допомогою числових параметрів: наприклад, цілісний хвильовий процес, що характеризується закінченим циклом, має дві точки мінімуму і дві точки нулів функції та ін.

2. Отже, ділянки хвилі можна інтерпретувати за допомогою числових мір, які виражають об'єктивні особливості перебігу процесу на цих ділянках.

3. Тому і ці числові міри у відомому сенсі відображають об'єктивні особливості і можуть, таким чином, нести об'єктивну інформацію про явища нашого світу.

Подамо універсальний синусоїдальний цикл розвитку у вигляді синусоїдально-колоподібної зміни реальності та її параметрів.

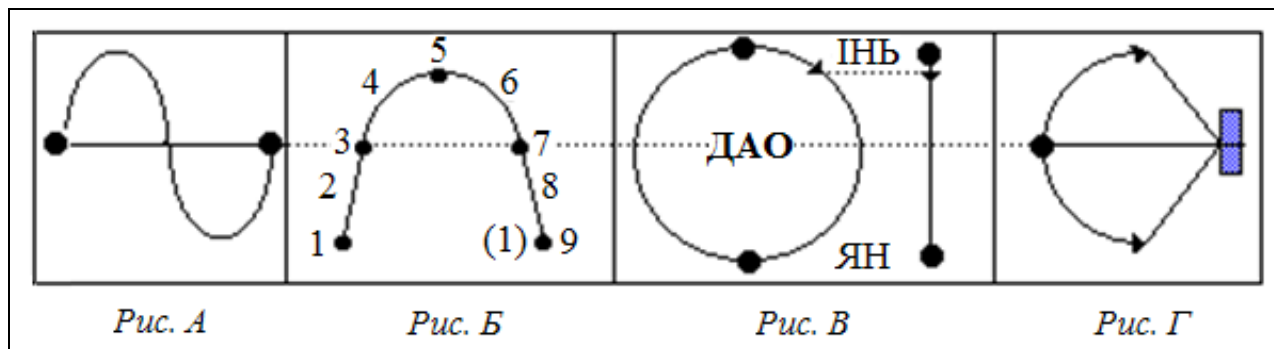


Рис. 11 (А, Б, В, Г) Модель хвилі

На рис. А та Б подані діахронічні конфігурації синусоїди. На рис. В – синхронічна (циклічна) конфігурація, що знаходить відображення у китайській нумерології. Зображення на рис. Г нагадує нам про гармонічні коливання математичного маятника. Матеріальна точка цієї фізичної моделі рухається по дузі кола, а параметри її коливань змінюються за синусоїдальним законом.

Зазначену закономірність можна проілюструвати твором Умберто Еко “Маятник Фуко”, де автор розмірковує про універсальну закономірність світу як маятникової сутності. У. Еко пише про “розмірену пульсацію маятника, у якого період коливань визначений відношенням квадратного кореня довжини нитки до числа  $\pi$  (що є ірраціональним для земного розуму) перед обличчям божественної *Раціо* неухильно сполучає кола за діаметрами будь-яких існуючих кіл, як і час переміщення кулі від одного полюса до протилежного являє собою результат таємної співвіднесеності найбільш позачасових мір: єдності точки кріплення – двоїстості абстрактного виміру – трістості числа  $\pi$  – прихованої четверинності квадратного кореня – досконалості кола”.

Зазначений рисунок пояснює вібраційну природу ДАО як єдності протилежностей – сил *Інь* та *Ян*, котрі являють собою діалектичну абстрактну узагальненість у вираженні будь-яких протилежностей<sup>359</sup>.

Принцип *Ян-Інь* відображає подібні дуальні принципи, числові закономірності яких описуються модулором Корбуз'є-Шмелєва<sup>360</sup>. Експериментально, як і логіко-математичним чином доведено, що у будь-якій системі повинно існувати два різнорідних центри: один *жорсткий*, силовий (енергетичний), сумісний з геометричним центром системи, та другий, – “*пливаючий*”, рухомий, більш “оречевлений” центр системи, який інтерпретується як “ядро” системи<sup>361</sup>. Таким чином, тут маємо принцип відображення світу дуальним чином за допомогою парних категорій, що вперше найбільш чітко був використаний піфагорійцями<sup>362</sup>.

Отже, *будь-яка система складається з двох початків* – внутрішнього та зовнішнього. Внутрішнє (“*Інь*”) співвідноситься з речовиною; через внутрішнє система виявляється цілісно-ізолюваною сутністю. Зовнішнє (“*Ян*”) співвідноситься з формою, котра, як вважають деякі

<sup>359</sup> Шуцкий Ю.К. Китайская классическая “Книга Перемен” / Ю.К. Шуцкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с.

<sup>360</sup> Шмелев И. П. Канон. Ритм, пропорция, гармония / И.П. Шмелев // Архитектура СССР. – 1979. – № 2. – С. 36–40.; Шмелев И.П. Золотая симфония (кто такой Хеси-Ра?) / И.П. Шмелев // Проблемы русской и зарубежной архитектуры. – Л., 1988. – С. 75–91.; Шмелев И.П. Солнце мертвых: Эпогея / И.П. Шмелев. – М.: Скифы, 1991. – 208 с.; Шмелев И.П. Феномен Древнего Египта / И.П. Шмелев. – Минск, 1993. – 64 с.; Шмелев И.П. Феномен структурной гармонии среды / И.П. Шмелев // Психология и архитектура, ч. 1 / И.П. Шмелев. – Таллин, 1983. – С. 176–180.

<sup>361</sup> Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 64.

<sup>362</sup> Урманцев Ю.А. Золотое сечение / Ю.А. Урманцев // Природа. – 1968. – № 11. – С. 33–40.; Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления / Ю. А. Урманцев. – Пущино, 1988. – 79 с.



дослідники, реалізується як польова сутність<sup>363</sup>. Таким чином, речовина виражає субстратний, а поле – функціональний аспекти системи, при цьому речовина як така проявляється через фактор часу, а поле – руху. Тобто речовина у “чистому” вигляді не зустрічається, вона завжди трапляється у формі часу як принципу послідовності зміни речовини. А поле, у свою чергу, не зустрічається у “чистому” вигляді, але тільки у формі руху, який актуалізується в результаті взаємодії речовинних утворень, їх функціонального зіставлення. Таким чином, система поєднує чинник речовинний (речовина має масу спокою) та чинник поля (яке не характеризується масою спокою), сполучаючи при цьому статику та динаміку, Інь та Ян, що здатні до взаємного перетворення.

Повертаючись до “Інь-Ян” семантики, можна констатувати, що весь світовий процес може бути поданий як “чергування ситуацій, що впливає із взаємодії сил світла та темряви, напруги та піддатливості”<sup>364</sup>, а полярні сили Ян та Інь співвідносились – Ян з ідеєю цілого, а Інь – з ідеєю часток. Доцільно зауважити й те, що логічна система тут виявляється достатньо складною, коли комбінація логічних термінів породжувала вісім видів суджень (що збігаються із китайською системою гексаграм), які діють у контексті логічної модальності (*істина, можливість, належність*).

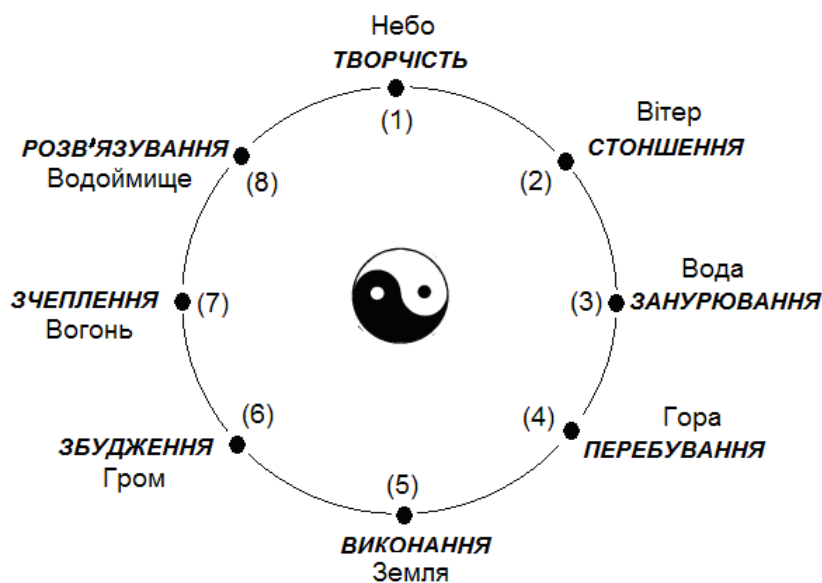
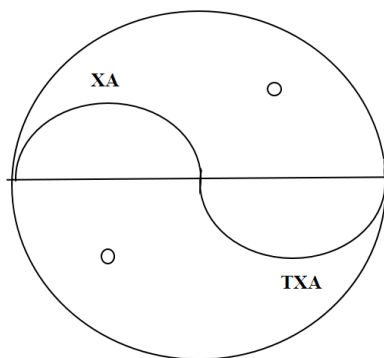


Рис. 12. Елементарна схема правильного порядку розвитку космосу

Зазначимо, що подібний символ ми зустрічаємо у праслов'янській доктрині, яка оперує “*Коном*” – предвічним витоковим початком світу, з якого створено суще. Кон вміщує хвильову функцію, максимум якої є “*Ха*” (вдих), а мінімумом – “*Тха*” (видих):



Динамічна єдність полярних основ у ДАО може бути подана в схемі колообігу Інь та Ян (рис. 11. В): “Уявімо собі, що по колу рухається куля. Її рух у проекції на екран набуває характеру коливання між двома точками”, які позначені “Інь” та “Ян”. Куля рухається з постійною швидкістю,

<sup>363</sup> Пушкин В.Н. Энергетическая регуляция психической деятельности – комплексная проблема современной науки / В.Н. Пушкин // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 157–163.

<sup>364</sup> Шущкий Ю.К. Китайская классическая “Книга Перемен” / Ю.К. Шущкий. – М., 1960. – 424 с.; СПб.: Алетея, 1993. – 474 с. – С. 47.

але на проекції її швидкість зменшується біля крайніх точок, потім рух починається в протилежному напрямку, стає максимально швидким у середині і знову уповільнюється в кінці”<sup>365</sup>.

Китайська нумерологія використовує принцип трансформації протилежностей Інь та Ян (у нас це лівопівкульова та правопівкульова тенденції розвитку людини та космосу) у сфері ДАО, що знаходить своє втілення в системі гексаграм та триграм, де нараховуємо вісім триграм, які трактувались як образи першооснов світобудови і, звичайно, розташовувались за колом, співвідносячись зі сторонами світу і зображаючи *елементарну схему правильного (“переднебесного”) порядку розвитку космосу*, китайської нумерології, яка використовує принцип трансформації протилежностей Інь та Ян (у нас це лівопівкульова та правопівкульова тенденції розвитку людини та космосу) у сфері ДАО, що знаходить своє втілення в системі гексаграм та триграм, де нараховуємо вісім триграм. Вони трактувались як образи першооснов світобудови і, зазвичай, розташовувались у круговому порядку та співвідносились зі сторонами світу, зображаючи елементарну схему правильного (“переднебесного”) порядку розвитку космосу.

У цій схемі вищу точку максимуму займає стан “Творчість” (*Небо*). Потім за рухом стрілки годинника йдуть такі стани, як: “Стоншення” (*Вітер*), “Занурювання” (*Вода*), “Перебування” (*Гора*), “Виконання” (*Земля*), що є точкою мінімуму; “Збудження” (*Гром*), “Зчеплення” (*Вогонь*), “Розв’язування” (*Водоймище*).

Даний циклічний рух світових стихій (фундаментальних станів універсуму) можна показати на схемі розгортання хвилі. Процес цього розгортання можна порівняти з коливанням маятника, динамічні характеристики якого схожі з характеристиками руху проекції кулі по колу “Дао”, які виявляються у проекції на екран (рис. 11 В). Розглянемо динамічні характеристики (зміну швидкості) хвилі на відрізках висхідної та низхідної ділянок хвилі (рис. 11 Б):

- 1) швидкість процесу (руху, зміни відповідних параметрів) дорівнює нулю, позиція “Ян”;
- 2) швидкість збільшується;
- 3) швидкість максимальна;
- 4) швидкість зменшується;
- 5) швидкість дорівнює нулю, позиція “Інь”;
- 6) швидкість знову збільшується;
- 7) швидкість максимальна; 8) швидкість зменшується;
- 9) швидкість дорівнює нулю, позиція “Ян”.

Як бачимо, динамічні параметри повторюються через вісім циклів (цікаво, що подібне має місце й у повторенні властивостей елементів через вісім елементів у межах кожного періоду Періодичної системи Д.І. Менделєєва<sup>366</sup>, що фіксується у так званому **“головному законі періодичності”**, згідно з яким “періодичний повтор, подібність та резонанс у природі завжди виникає на восьмій хвилі”<sup>367</sup>) в якісному відношенні, коли хвиля (маятник) робить “повний обіг” через два протилежних модуси – висхідну та низхідну ділянки хвилі. Повторення цих параметрів у кількісному відношенні виявляється через чотири цикли. Якщо брати до відома, що схема розгортання хвилі є ідеальною універсальною моделлю будь-якого руху, то стає зрозумілим факт сакральності чисел 8 (9) та 4 (5). Наприклад, стає зрозумілим сутність “магічного числа” сім плюс, мінус два.

Отже, можна говорити й про **розвиток елементів в Періодичній системі Д.І. Менделєєва**<sup>368</sup>, де циклічно повторюється перехід від металів через амфотерні елементи до неметалів. Порухення періодичності починається із сьомого періоду, в якому більшість елементів одержано штучно.

Перший з них, нептуній (№ 93). Таким чином, на № 92, урані, немов би закінчується природна система хімічних елементів. Наступні елементи, радіоактивні метали (період життя яких незначний) підкорюються одночасно як детерміністичним, так і стохастичним закономірностям, тобто постають як елементи відкритої системи, що вивчає синергетика. З елемента № 93 періодична система виявляє флуктуаційну природу, тобто зі стану рівноважної замкнутої системи вона переходить до стану відкритих невідновлених систем.

Саме у цій точці біфуркації, на цьому “роздоріжжі” нелінійні динамічні системи спонтанно

<sup>365</sup> Капра Ф. Дао фізики / Ф.Капра. – СПб.: Оріс, 1994. – 304 с. – С. 123-124.

<sup>366</sup> Кедров Б.М. Отрицание отрицания как один из основных законов материалистической диалектики / Б.М. Кедров // Диалектика отрицания отрицания. – М.: Политиздат, 1983. – С. 9-27.; Кедров Б. М. Диалектический путь теоретического синтеза современного естественнонаучного знания (о типологии синтетических процессов в науке) / Б.М. Кедров // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 9-59.

<sup>367</sup> Ельцин М.С. Периодическая система элементов слова / М.С. Ельцин // Путь к себе. – 1991. – № 13. – С. 15-22.

<sup>368</sup> Булгакова Н. Періодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем / Н. Булгакова // Біологія і хімія у школі. – 2000. – № 4. – С. 14-16.

змінюють свою еволюційну траєкторію. Тут виникають так звані дисипативні, відкриті структури, де утворюється невірноважений порядок. Тут можна говорити про схему розвитку елементів на основі розгляду відомих принципів розподілу електронів у атомах (принцип Паулі, принцип мінімального запасу енергії).

Можна побудувати спіральне зображення кожного періоду (з першого до дев'ятого). Тут видно, що частина передбачуваних елементів восьмого і дев'ятого періодів розташовані немов би у “середині” системи. Всі 218 елементів можна зобразити на циклоїді, яка після сьомого періоду, згідно до законів розвитку систем, має “повернути назад”, а не продовжуватися, коли нелінійні системи мають спонтанно змінювати свою еволюційну траєкторію. Для того, щоб побудувати циклоїду автором було зроблене припущення, що періодична система, як природна, є симетричною. І

якщо її дев'ять періодів уміщують 218 елементів, то обидві половини мають по 109 елементів (цікаво, що на Сході число 108 вважається сакральним і виражає метричний принцип повноти), коли вісь симетрії проходить по 109 елементу. Тут виявляється роздвоєння, біфуркація, яка передбачає можливість якісної перебудови, чи метаморфози, різних об'єктів<sup>369</sup> і яку можна відобразити на циклоїді періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-неврівноваженому стані.

На графічному зображенні періодичної системи видно хід кривої антиелементів у зворотній, дзеркальний бік від реальних елементів і перетин нею сьомого і п'ятого періодів. Треба сказати, що коректність побудови циклоїди підтверджується послідовністю Фейгенбаума<sup>370</sup>, яка застосовується для будь-якої системи і є одним з типових провідних маршрутів від простого періодичного режиму до складного аперіодичного: у визначеній ділянці значень параметрів система діє в періодичному режимі з періодом  $T$  (це відповідає природній частоті періодичної системи хімічних елементів).

Під час переходу через точку біфуркації період подвоюється і становить  $2T$  (передбачувані елементи восьмого і дев'ятого періодів). Під час переходу через наступну точку біфуркації виникає чергове подвоєння –  $4T$  і так далі, тобто будь-яка система характеризується послідовністю біфуркацій подвоєння періоду. Тут ми маємо “тонку гру континуального і дискретного”.

У математиці зараз широко розповсюджується теорія особливостей, де описано комплексні особливості за умови ототожнення вихідного різноманіття рівня із самим собою. Це ототожнення називається *монодромією*. Під час обходу деякого критичного значення монодромія може бути вибрана так, що коли здійсниться повний оберт, то всі точки лінії повернуться на місце, коли виникає ситуація, подібна до листа М'юбіуса.

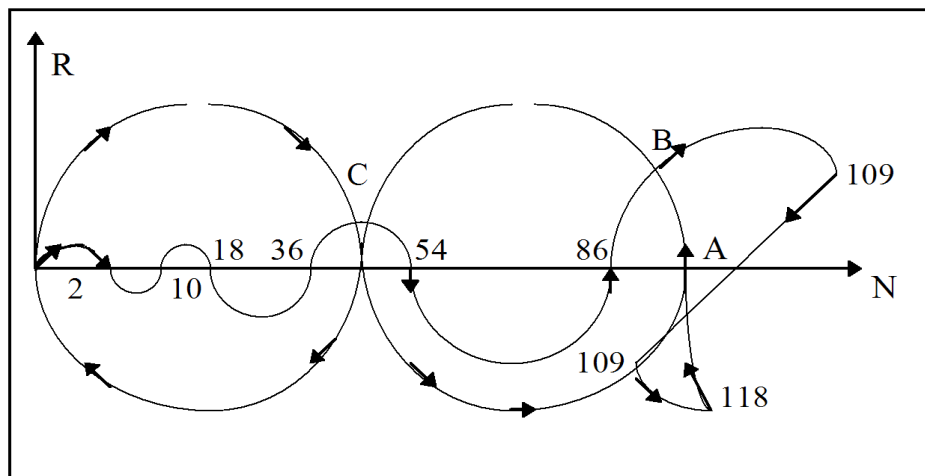


Рис. 13 Циклоїда періодичної системи хімічних елементів у рівноважно-неврівноважному стані<sup>371</sup>.

Циклоїдне зображення періодичної системи з 218 елементів дає змогу уявити механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту у процесі переходу зі стану рівноваги до невірноваженого стану за умов збереження цілісності, синхронності та гармонії системи:

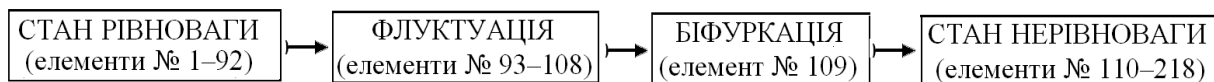


Рис. 14. Механізм самоорганізації матерії на рівні мікросвіту<sup>372</sup>

<sup>369</sup> Арнольд В.И. Теория катастроф / Арнольд В. И. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

<sup>370</sup> Фейгенбаум М. Универсальность в поведении нелинейных систем / М. Фейгенбаум // Успехи физических наук. – 1983. – Т. 141. – Вып. 4. – С. 343–374.

<sup>371</sup> Булгакова Н. Периодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем. – С. 14–16.

Система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, що здатні самоорганізовуватися. Вона описується принципом “золотих чисел”<sup>373</sup>. Тут виявляється логіка внутрішнього зв’язку синергетичної та кібернетичної концепцій явища самоорганізації у природи, коли можна говорити про гіпотезу про можливу “матричну” роль для формування циклічних, гармонічних, розвинутих систем.

Н. Вінер у книзі “Кібернетика” описав процедуру математичного аналізу енцефалограм людського мозку, що показав: на частоті альфа-ритму (близько 9–10 коливань за секунду) має місце процес часової селекції, а сам альфа-ритм виконує функцію синхронізатора електроритміки мозку. Здогад Н. Вінера виявився вірним. З позиції аналізу нейрофізіологічної моделі мозку, обсяг пам’яті та інші характеристики перцептивних і когнітивних процесів є “функцією параметрів частот біоелектричної активності у діапазоні альфа-ритму”<sup>374</sup>. При цьому “сприйняття короткочасних сенсорних стимулів залежить від фази хвилі ЕЕГ, на яку припадає момент збудження”<sup>375</sup>. Тобто динамічні характеристики хвилі, про які ми писали, впливають на психічні процеси людини.

Існують дослідження, які показують, що пам’ять людини базується на фундаменті альфа-ритмічних процесів, які реалізуються за законом гармонічного коливання. При цьому, як довів Дж. Ципф, ранжировані частоти слів в досліджених ним уривках художніх творів співвідносяться саме як члени гармонічного ряду<sup>376</sup>. Наша десяткова система числення також впливає з даної обставини. Наведемо й такий факт. Якщо поставити за “рангом” ряд рудних родовищ (у порядку зменшення в них корисних копалин), то добуток запасів цих копалин на їх порядковий номер у ранговому ряду є постійною величиною<sup>377</sup>. Існує біологічний закон “10 відсотків”, коли близько 10 % особин кожного виду можна з’їсти, не спричинив шкоди цьому виду. Виникає піраміда живих істот, які розподіляються згідно до “рангів харчування”<sup>378</sup>, що формує гармонічний ряд, який відповідає закону Ципфа. Треба сказати й те, що хімічні елементи в Періодичній системі з парними порядковими номерами складають близько 87–90 % маси земної кори, а з непарними – близько 10–13 %<sup>379</sup>. Тобто кожний десятий елемент Періодичної системи виявляється непарним, що нагадує нам гармонічний ряд. Таким чином, елементи як в теоретичному, так і практичному відношенні розташовуються згідно з певною нумерологічною закономірністю. Крім того, якщо вишикувати “за рангом” (тобто за порядком убування в них руди) ряд рудних родовищ, то добуток запасів родовища на його номер в ранговому ряду є величиною постійною. Треба відмітити, що, як свідчать дослідження психіки людини, структуралізація інформації здійснюється через вісім циклів у межах одиниці часу; окрім того, людина може запам’ятовувати 5–9 інформаційних елементів одночасно<sup>380</sup>.

Альфаритмічні коливання ми знаходимо в таких явищах: професор Рорахер встановив, що людське тіло неперервно виробляє мікровібраційні рухи, частота яких у здорової людини складає 7–13 Гц<sup>381</sup>. Крім того, дослідження Н.Тесли показали, що частота натуральних пульсацій електричного (геомагнітного) поля нашої планети дорівнює 7,5 Гц<sup>382</sup>.

Аналізуючи світ під кутом зору числового проміжку 7–9, слід додати, що сучасні психологи виділяють дев’ять головних емоційних станів (так звана *шкала Ізарда*): інтерес, радість, подив, смуток, гнів, відраза, сором, страх, втома, які співвідносяться з такими поетичними настроями *Раса* у древній Індії, як: 1) еротика, любов; 2) сміх, іронія; 3) жаль, співчуття; 4) гнів, лютість; 5) мужність; 6) страх; 7) відраза; 8) подив, одкровення; 9) спокій, що веде до зречення від світу<sup>383</sup>. Ці дев’ять “головних почуттів” людини в індійській філософській традиції співвідносяться з людиною в контексті метафори про “дев’ятибрамний град”. Вісім триграм у “Книзі змін” набувають значення й

<sup>372</sup> Булгакова Н. Періодична система як аналогова модель динамічних відкритих систем. – С. 14–16.

<sup>373</sup> Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО “Анатолия”, 1998. – 488 с.

<sup>374</sup> Князева Т.С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска / Т.С. Князева // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 4. – С. 57–69.

<sup>375</sup> Салтыков А. Б., Ильин В. И., Дронов А. А. Влияние неосознаваемой ритмической стимуляции на когнитивную деятельность // Психологический журнал. – Т. 14, № 5, 1993. – С. 42–47.

<sup>376</sup> Лебедев А. Н. Циклические коды памяти // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 106–116.

<sup>377</sup> Числа и геология // Знание – сила. – 1989. – № 7. – С. 23–24.

<sup>378</sup> Красилов В. Сложности жизни // Знание – сила. – 1986. – № 4. – С. 34–45..

<sup>379</sup> Числа и геология // Знание – сила. – 1989. – № 7. – С. 23–24.

<sup>380</sup> Магазаник В. Д. Структурирование информации человеком при принятии решения // Психологический журнал. – Т. 18, № 1, 1997. – С. 90–102.

<sup>381</sup> Конечный М., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 47.

<sup>382</sup> Фролов А. В. Свободная энергия // Рукопись в интернете, октябрь, 1995.

<sup>383</sup> Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времён) / О.С.Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 267 с. – С. 125.

космічного зародку: Нібе – голова, Земля – живіт, Грім – ступні, Вітер – стегна, Вода – вуха, Вогонь – очі, Гора – руки, Водоймище – рот (*І цзин*). Можна виділити й вісім буддистських ступенів самовдосконалення, а також вісім принципів поведінки у ламаїзмі. У *Бхагавад-Гіті* дається такий перелік складу божественного: “Земля, вода, вогонь, повітря, ефір, розум, думка, хибне Его – все це взяте разом складає Мої матеріальні енергії” (*Бхагавад-Гіта*, 7, 4).

В античних школах, як і в школах середньовіччя, викладалися так звані “сім вільних мистецтв”: граматика, риторика, діалектика (так званий “тривіум” – три шляхи знань, чи перша ступінь навчання) та арифметика, геометрія, астрономія, музика (так званий “квадривіум” – чотири шляхи знань, чи друга ступінь навчання). Зазначене можна певним чином співвіднести із восьмима типами компетентності, про які пишуть Г. Драйден і Дж. Вос у фундаментальній праці “*Революція в навчанні*” (2005 р.): кінестетичний, мовний, логіко-математичний, візуально-просторовий, музичний, природничий, інтерперсональний, інтраперсональний<sup>384</sup>. У цій книзі фігурують вісім теорій, які пояснюють те, чого мають навчати школи:

1. *Есенціалізм*: основні предмети, що важливі для базової освіти. Цю теорію, яку створив Платон, досі застосовують у Великобританії для навчання еліти.

2. *Енциклопедизм*: ширші та доступніші засади навчання. Цей підхід, який започаткував Я.А. Коменський, написавши перші підручники, домінує в більшості європейських країн.

3. Підхід, що опирається на *активізації відчуттів* і навчанні у ранньому віці: першим, хто висунув тезу про засвоєння знань через відчуття, був Аристотель. Теорію розвинули Д.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, М. Монтессорі та ін.

4. *Прагматичний підхід*, зосереджений на дитині: заснований у США з ініціативи Дж. Д'юї. Нині існує два головні напрями: перший зосереджений на індивідуальних потребах дитини, другий ставить за мету перебудову суспільства.

5. Підхід, що ґрунтується на *здоровому глузді*: за новими свідченнями, почерпнутими з досвіду, наукових досліджень та нових технологій, пригадувати й відновлювати інформацію можна тоді, коли відкинути догми, вибрати з кожної теорії те, що найліпше, і завжди бути відкритим до нових ідей.

6. *Екзаменаційна модель*, яку створив Конфуцій і яка досі популярна в Китаї.

7. Підхід “*культурної грамотності*” Гірша.

8. *Теорія Ж. Піаже* про фази інтелектуального розвитку<sup>385</sup>.

Суттєвим постає й інше узагальнення: людське існування, відповідно до філософської традиції аналізувати реальність як триєдину сутність, можна концептуалізувати у вигляді тріади: внутрішнє – зовнішнє (Я, не-Я, суб'єкт і об'єкт, предмет і його оточення, *людина і світ*) і межа (відношення, стосунки) між ними. Зазначена схема (*внутрішнє – межа – зовнішнє*) відображає феномен фундаментальної розбіжності членів тріади, що виявляється у сфері межі, яка має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом або ні тому, ані іншому<sup>386</sup>. Відтак, можна говорити про три фундаментальні конструкти реальності: *Людина, Межа, Світ*. Межу як парадоксальну сутність (оскільки вона може належати до людини, світу та поставати самостійною сутністю) доречно віднести до Абсолюту – парадоксальній всюдисущій сутності. Якщо врахувати універсальний принцип побудови систем, то можна говорити про вісім компонентів реальності, створених їх комбінуванням:

- 1) **Людина (осягається та освоюється через самосвідомість, рефлексію, мислення);**
- 2) **Абсолют (осягається через молитву, медитацію, парадокс);**
- 3) **Світ (осягається через споглядання, що передбачає функціонування органів чуттів);**
- 4) **Людина + Абсолют + Світ (самосвідомість + медитація + споглядання);**
- 5) **Людина + Абсолют (самосвідомість + медитація);**
- 6) **Людина + Світ (самосвідомість + споглядання);**
- 7) **Абсолют + Світ (медитація + споглядання);**
- 8) **відсутність усього (“пустотність”, “вакуумна активність”).**

*Проблема реальності*, тобто її проблемні ситуації актуалізуються саме у контексті зазначених восьми компонентів реальності. Відтак, можна говорити про вісім фундаментальних проблемних

<sup>384</sup> Драйден Гордон *Революція в навчання* / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. – С. 120.

<sup>385</sup> Драйден Гордон *Революція в навчання* / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. – С. 106.

<sup>386</sup> Лосев А.Ф. Типы отрицания / А.Ф. Лосев // Диалектика отрицания отрицания. – М., Политиздат, 1983. – С. 149–170.

ситуацій, які реалізується у восьми фігурах мови (та мислення). Вони розкриваються у **класифікації проблемних ситуацій**.

О.А. Івін виявляє у проблемній ситуації три "ознаки": *проблема, метод, результат*. Кількість і якість проблемних ситуацій задаються математичними закономірностями, а саме: "+" – присутність ознаки, "-" – її відсутність. Комбінаторне поєднання наявності та відсутності вказаних трьох характерних ознак задає вісім проблемних ситуацій (таблиця 3)<sup>387</sup>. Проблема в цілому зводиться до наступних "питань": "чи сформульована проблема?", "чи наявний метод її вирішення?", "що варто вважати вирішенням проблеми?". Перші чотири ситуації експлікують так звані явні проблеми, решта – неявні проблеми.

Таблиця 3

Класифікація проблемних ситуацій за О.А. Івіним

| № п/п | Проблема | Метод | Результат | ПРИМІТКИ   |
|-------|----------|-------|-----------|--|
| 1     | +        | +     | +         | Показова ( <i>шкільна</i> ) задача де наявний мінімум невизначеності, тому такі задачі часто застосовуються як дидактичні для вироблення певних навичок.   |
| 2     | +        | +     | –         | Показова ( <i>шкільна</i> ) задача з також передбаченим результатом, оскільки і проблема, і методи знаходження результату відомі: тренується розум, виробляється кмітливість і вміння послідовно міркувати.  |
| 3     | +        | –     | +         | Риторична проблема (проблема-головоломка). До таких задач, в яких слід віднайти лише шлях до вирішення проблеми, відносяться <i>кресворди, ребуси, задачі на складання фігур</i> (тренується розум, виховується винахідливість, наполегливість, але аж ніяк не глибина міркування й оригінальність). |
| 4     | +        | –     | –         | Класична наукова (творча) проблема, яку дослідник відносить до власне творчих проблем.   |
| 5     | –        | +     | +         | Неявні проблемні ситуації, які спрямовані на пізнання світу, тобто вияв тих закономірностей (проблем), що визначають творчий рівень особистості в цілому ( <i>софізми, антиномії, парадокси</i> ).   |
| 6     | –        | +     | –         | Проблемні ситуації, які формують ідею можливості застосування (переносу) методу вирішення проблеми на (в) іншу предметну область. Іншими словами, за певних умов метод може знайти своє застосування ( <i>анекдот, притча, казка</i> ).  |
| 7     | –        | –     | +         | Штучне породження проблеми пропозицією вирішення, часто комічного, умисно помилкового, що підштовхує суб'єкта пізнання до усунення суперечливої невизначеності ( <i>максима, сентенція, анекдот, епіграма</i> ).   |
| 8     | –        | –     | –         | Неявно висунута проблемна ситуація, що не передбачає наявності методу та результату. Така ситуація вимагає герменевтичного виходу за межі прагматичного змісту як межова форма пізнання ( <i>парабола, міф</i> ).  |

Класифікація проблемних ситуацій побудовано на принципах загальної теорії систем. Ці принципи відповідають принципам організації логічного мислення людини, яке оперує **судженнями**.

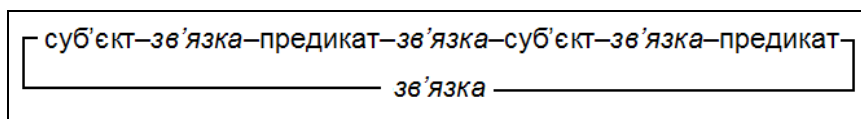
Судження, з точки зору найбільш загальної класифікації, поділяють на судження існування та судження відношення. Судження існування відображають сам факт існування і бувають стверджувальні та заперечні. При цьому, зрозуміло, будь-яке стверджувальне судження несе у собі в прихованій формі заперечення; те ж саме можна сказати і стосовно заперечного судження. Ось чому судження існування – це бінарна сутність. Судження відношення також бінарне, оскільки воно в найпростішому вигляді є відображенням двох суджень існування:

**“Іван є брат Петра” = “(Іван є брат) є (Петро є брат)”**

Запишемо

**“*(Іван є брат) є (Петро є брат)*”**

інакше:



<sup>387</sup> Івін А.А. Искусство правильно мыслить : Кн. для учащихся ст. классов / А.А. Ивин. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с. – С. 154-179; Якубова Л.А. Методика розв'язання проблемних завдань як засіб розвитку творчих здібностей школяра / Л.А. Якубова // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 97–103.

Ми бачимо, що судження відношення в його найпростішому вигляді будується з восьми елементів. Воно має два судження існування, які складаються з трьох елементів кожне. Між ними встановлюється сьомий елемент – зв'язка, яка робить судження відношення цілісною сутністю. Така ж зв'язка в прихованому вигляді присутня між суб'єктом першого судження існування і предикатом другого судження.

Подібним же чином в основу класифікації дидактичних систем В.П. Беспалько покладає три види кібернетичного управління: *розімкнуте*, *циклічне* (замкнуте) і *змішане*<sup>388</sup>.

*Розімкнуте управління* передбачає здійснення певних впливів на систему за умови зовнішніх збуджень із боку середовища на функціонуючу систему. Як приклад, може слугувати навчальна діяльність учнів за заздалегідь написаною інструкцією. При цьому за таким типом керування учні часто не можуть знайти вихід із складної навчально-педагогічної ситуації. Тут управлінська діяльність педагога залежить від активності учнів, тобто від того, чи поставить питання хто-небудь з учнів, чи ні. Завдання діагностики проміжних станів керованого об'єкта тут не ставиться. Прийнято вважати, що за відсутності зовнішніх збуджень і виконання всіх приписів алгоритму функціонування система досягає заданої цілі.

*Циклічне управління* передбачає постійний моніторинг вихідних характеристик системи у процесі її діяльності і корекцію цієї діяльності у випадку небажаних відхилень. За такої умови обов'язково існує канал прямого зв'язку між керуючою системою і керованим об'єктом. Прикладом циклічного управління може бути опитування учнів і негайне пояснення нового навчального матеріалу з урахуванням результатів опитування. У випадках, коли управління процесом на одному з етапів його відбувається за розімкнутою схемою, а на другому – за циклічною, маємо змішаний тип управління<sup>389</sup>.

Нескладно побачити, що відповідно до принципів загальної теорії систем на основі цих керувальних параметрів можна побудувати сім типів дидактичних систем.

Однак В.П. Беспалько крім зазначених трьох параметрів використовує додаткові, оскільки у процесі управління навчанням усі впливи здійснюються з допомогою двох інформаційних процесів: *розсіяних* (передбачають спрямування інформації від учителя до учнів без урахування того, чи слухають вони його чи ні) і *спрямованих* (виникають там, де інформація від джерела спрямовується за строго визначеною одиничною адресою з врахуванням особливостей і можливостей приймача, наприклад, учителя-репетитора в індивідуальному режимі). При цьому, управління може здійснюватися "вручну" (перебіг інформаційних процесів між педагогом і учнем реалізується за алгоритмом, який визначає сам педагог) і "автоматично" (згадані вище функції педагога доручені технічним управлінським засобам).

За допомогою системного принцип комбінування зазначених видів управління, інформаційного процесу та засобів управління, В.П. Беспалько визначає вісім монодидактичних систем:

(1) *Класична (традиційна)* – розімкнуте управління, розсіяний вид інформаційного процесу, ручне управління.

(2) *Аудіовізуальні засоби в групі* – розімкнуте управління, розсіяний вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

(3) *Консультант* – розімкнуте управління, спрямований вид інформаційного процесу, ручне управління).

(4) *Підручник, аудіовізуальні засоби індивідуальний режим* – розімкнуте управління, спрямований вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

(5) *Мала група (7 ± 2 осіб)* – циклічне управління, розсіяний вид інформаційного процесу, ручне управління.

(6) *Автоматизований клас* – циклічне управління, розсіяний вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

(7) *Репетитор* – циклічне управління, спрямований вид інформаційного процесу, ручне управління.

(8) *Адаптивне програмне управління* – циклічне управління, спрямований вид інформаційного процесу, автоматичне управління.

Різні варіанти поєднання монодидактичних систем утворюють широкий спектр можливих комбінованих дидактичних систем. Важливо, що з усіх можливих дидактичних систем у сучасній освіті застосовується лише декілька.

<sup>388</sup> Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд. ВГУ, 1977. – 357 с.

<sup>389</sup> Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне: РДГУ, 2002. – 393 с.



Вони характеризуються такою структурою управління: (1 + 4) – "діахографія" Я.А. Коменського; (1 + 2 + 4) – "сучасна"; (5 + 7) – "локальна"; (1 + 2 + 7 + 8) – "програмоване навчання". Інші використовуються інколи або недостатньо вивчені.

Доцільно назначити, що проблемні ситуації вирішуються через **певні навчальні завдання**, які Б. Сітарська диференціює на дев'ять типів (у дужках вказані фахівці):

1. Завдання загальні, середнього рівня загальності, конкретні (дидакти, праксеологи).
2. Поділ завдань з огляду на рівень їх постановки: накази, рекомендації, поради (праксеологи).
3. Питання, рекомендації, проблемні ситуації (дидакти).
4. Репродуктивні завдання, з елементами проблемності, проблемні завдання (дидакти).
5. Проблемні завдання, творчі і оригінальні (психологи, дидакти).
6. Завдання пізнавального характеру, художньо-творчі, суспільні (теоретики виховання).
7. Завдання типові, нетипові, суб'єктивно творчого характеру, суспільні (теоретики виховання).
8. Репродуктивні завдання, проблемні і експресивні (дидакти).
9. Інтегровані шкільні завдання, що мають вісім змінних структурних заданневих груп у навчальному просторі:

- |   |   |
|---|---|
| 1) завдання закриті – закриті – закриті;  | 5) завдання відкриті – відкриті – закриті;  |
| 2) завдання відкриті – закриті – закриті; | 6) завдання закриті – відкриті – відкриті;  |
| 3) завдання закриті – відкриті – закриті; | 7) завдання відкриті – закриті – відкриті;  |
| 4) завдання закриті – закриті – відкриті; | 8) завдання відкриті – відкриті – відкриті. |

При цьому, зазначає Б. Сітарська, як і в межах конкретних категорій, так і в середині їх, межі поділу завдань не є чіткими, оскільки одні завдання можуть переходити в інші; відтак, цей поділ є переважно суб'єктивним і здебільшого залежить від того, як його бачить і розуміє суб'єкт<sup>390</sup>.

Стратегія навчання через дидактичні завдання базується також на новій **теорії зінтегрованих завдань школи**. Вони становлять основу навчання у так званому **супернавчанні**, яке стимулює розвиток особистості та базується на засадах **амбівалентності** (двозначності і навіть багатозначності).

Як зазначає С.У Гончаренко, амбівалентний підхід в педагогіці виник в результаті зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів<sup>391</sup>.

Не дивлячись на двозначність і навіть багатозначність світу, внутрішньо він зберігає єдність, гармонію і спільність, завдяки чому його елементи (суб'єкти навчальної діяльності) мають можливість росту і розвитку. До теорії амбівалентності у Польщі звертались такі вчені, як С. Острандер, Л. Шредер, Е. Левіцький, Й. Гнітецький, в Болгарії Г. Лозанов. Один із розробників польського супернавчання – Й. Гнітецький – вирізняє три оператори амбівалентності:

**Операції репродуктивні – творчі** – стосуються засад **амбівалентності відображеної** в педагогіці Ж. Піаже і його послідовників. Він вважав, що найважливішого рівня розум досягає на стадії формальних операцій, які характеризує логічне, дедуктивне мислення. Зінтегрована освіта, яка базується на врівноваженій амбівалентності, вимагає одночасного використання як тез Ж. Піаже, так і його послідовників. Поєднання конкретних операцій з розумовими в процесі навчання полягає на їх одночасному перетворенні в формальні і постформальні операції.

Зазначене стосується двох протилежних стилів діяльності – правопівкульового (творчого, багатозначного) та лівопівкульового (однозначного, репродуктивно-операціонального, за Ж. Піаже), які мають поєднуватися у процесі цілісного мислення, яке сплавляє однозначний та багатозначний стратегії пізнання дійсності.

**Закритий – відкритий матеріал** – відноситься до використання принципу амбівалентності, відображеної в гербартовській і постгербартовській педагогіці і полягає у вирізненні матеріалу закритого і відкритого типу. У контексті гербартовської педагогіки йдеться про зіставлення елементів навчального змісту таким чином, щоб разом утворювалася цілісна зінтегрована система, яка називається аперцепційною масою, з метою її пізнішої передачі в готовому вигляді студентам для

<sup>390</sup> Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К. : Основа, 2005. – 364 с. – С. 74-75.

<sup>391</sup> Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С.У. Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.



запам'ятовування. При цьому, навчальний матеріал тут має закритий характер, а знання суб'єктів навчальної діяльності мають характер а) часткових, б) систематичних і в) конкретних знань. У контексті посттербатовської педагогіки існує потреба у використанні відкритого дидактичного матеріалу (яке руйнує відчуття впевненості серед учасників навчального процесу), а також гіпнотичних, контекстуальних, несистематичних знань.

**Спосіб алгоритмічно-евристичний** – відноситься до використання в процесі навчання принципу врівноваженої амбівалентності в прагматичній і постпрагматичній педагогіці. Зазначений підхід полягає у виділенні чинників повторюваного і неповторюваного матеріалу. У контексті першого чинника навчання реалізується як алгоритмічний процес через алгоритмічні ситуації.

Такий тип навчання має соціологічний і одночасно адаптаційний характер (прагматична педагогіка Дж. Дьюї). Концепція постпрагматичної педагогіки (Р. Рорті – течія критичного мислення США) базується на поєднанні пізнання з дією в процесі навчання, в ситуаціях, які повторити неможливо. Такий тип інтегрованого навчання має індивідуальний і неповторний характер. У випадку навчання, яке базується на засадах зрівноваженої амбівалентності, з використанням теорії інтегрованих шкільних завдань, поєднання пізнання з дією в процесі навчання пов'язується з одночасним відкриванням і застосуванням алгоритмічних і евристичних методів – йдеться про одночасне поєднання принципів прагматичної та постпрагматичної педагогіки<sup>392</sup>.

Й. Гнітецький, використовуючи три оператори амбівалентності, охарактеризовані вище, виокремив вісім **груп структурних перетворень завдань** в навчальному просторі. Вони постають в умовах візуалізації, відпочинку з врахуванням попереднього досвіду учнів:

1. Відтворюючі операції, матеріал закритий, алгоритмічний спосіб;  
завдання закрите – закрите – закрите.
2. Творчі операції, матеріал закритий, спосіб алгоритмічний;  
завдання відкрите – закрите – закрите.
3. Відтворюючі операції, матеріал відкритий, алгоритмічний спосіб;  
завдання закрите – відкрите – закрите.
4. Відтворюючі операції, матеріал закритий, евристичний спосіб;  
завдання закрите – закрите – відкрите.
5. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб алгоритмічний;  
завдання відкрите, відкрите, закрите.
6. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб евристичний;  
завдання закрите, відкрите, відкрите.
7. Творчі операції, матеріал закритий, спосіб евристичний;  
завдання відкрите, закрите, відкрите.
8. Творчі операції, матеріал відкритий, спосіб евристичний;  
завдання відкрите, відкрите, відкрите.

Як пише В. Сітарська, в умовах використання восьми зінтегрованих шкільних завдань є можливою максималізація варіантів зміни учня. Тут можна запроектувати ситуацію із завданням, в якій найбільший відсоток варіантів змін учня відбувається під впливом головних та побічних чинників. Це має велике теоретичне, пізнавальне і навчальне значення і дає можливість створювати навчальні програми, які стимулюють розвиток, а згодом – і проектування дидактичних ситуацій, в яких з'являються різні види зінтегрованих шкільних завдань.

Як бачимо, наведені класифікації й типологізації (компоненти реальності, створені їх комбінуванням, монодидактичні системи, проблемні ситуації, **групи структурних перетворень завдань** в навчальному просторі та ін.) базуються на принципах системного аналізу та на тріадному універсальному пояснювальному принципі.

На основі наведених вище даних можна репрезентувати схему узагальнення й відповідностей різних особистісно-суспільних феноменів (*таблиця 4*).

<sup>392</sup> Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К.: Основа, 2005. – 364 с. – С. 105-106.

Узагальнена таблиця відповідності особистісно-суспільних феноменів

| <i>Функції культури за Є.В. Соколовим</i>           | <i>Періодизація життя людини за Е. Еріксоном</i> | <i>Якості особистості та компетентності, обґрунтовані Г.К. Селєвко</i>                                  | <i>Виміри життєдіяльності людини</i> | <i>Типи міжособистісних стосунків за Т. Лірі</i> | <i>Види мистецтва</i>      |
|---|--|---|--------------------------------------|--|----------------------------|
| (1)<br>Нормативна функція                           | Дитинство, <u>базова довіра до світу</u>         | Сфера етичних якостей – моральна компетентність   | Вимір "Я" людини                     | Покірносором'язливий                             | Живопис-скульптура         |
| (2)<br>Функція захисту                              | Ранній вік, <u>автономія</u>                     | Сфера фізичного розвитку – соціальна компетентність   | Вимір потребовий                     | Надовірливо-скептичний                           | Музика                     |
| (3)<br>Сигніфікативна функція                       | Вік гри, <u>ініціативність</u>                   | Способи розумових дій – математична компетентність  | Вимір синестезії                     | Прямолінійно-агресивний                          | Танок                      |
| (4)<br>Функція накопичення та збереження інформації | Шкільний вік, <u>досягнення</u>                  | Сфера знань, умінь, навичок – інформаційна компетентність   | Вимір духовності                     | Незалежно-домінуючий                             | Архітектура орнамент       |
| (5)<br>Функція освоєння та перетворення світу       | Підлітковий вік, <u>ідентичність</u>             | Сфера дієво-практичних якостей – продуктивна компетентність   | Вимір вольовий                       | Владно-лідуючий                                  | Прикладне мистецтво-дизайн |
| (6)<br>Комунікативна функція                        | Молодість, <u>інтимність</u>                     | Сфера естетичних якостей – комунікативна компетентність   | Вимір душевності                     | Відповідально-великодушний                       | Драматичне мистецтво       |
| (7)<br>Функція проєктивної розрядки                 | Зрілість, <u>творчість</u>                       | Сфера творчих якостей – автономізаційна компетентність – умінь саморозвитку, самовизначення, самоосвіти | Вимір емпатії                        | Співпрацюючий конвенцій-альний                   | Пісенна творчість          |
| (8)<br>Х-функція (телеологічна функція)             | Старість, <u>інтеграція</u>                      | Самокерувальний механізм особистості  | Вимір любові                         | Залежно-слухняний                                | Мистецтво слова            |

Відтак, *парадигма розвитку й циклічності універсальна*, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ. Так, досліджуючи поведінку, можна визначити, що вона є діалектичним процесом взаємного перебігу диференціації й інтеграції<sup>393</sup>, що веде до певного рівня "метаінтеграції"<sup>394</sup>. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в інтеграційному, а ліва – диференціальному контексті психофізіологічних процесів, то ідея взаємного обертання станів диференціації і інтеграції одержує певну конкретизацію.

Отже, існує, як вважає Ю.О. Урманцев, три типи мислення і осягнення буття людиною<sup>395</sup>: чуттєвий (тобто правопівкульовий), раціональний (тобто лівопівкульовий) і медитативний. Суттєво,

<sup>393</sup> Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.

<sup>394</sup> Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–17.

<sup>395</sup> Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються<sup>396</sup>.

Можна виділити щонайменше чотири наріжні стани психіки людини (які втілюються в історичних процесах) у контексті півкульової динаміки: правопівкульовий та лівопівкульовий, а також фази взаємного переходу цих станів один в одного, при якому спостерігається, з одного боку, розщеплення півкульової симетрії (перехід від "правого" до "лівого"), а з другого – зворотний процес нівелювання досягнутої асиметрії (перехід від "лівого" до "правого"). Четвертим станом можна вважати півкульовий синтез, коли півкулі функціонально синхронізовані та є єдиним цілим. Дані чотири об'єктивні стани відображені в сфері суб'єктивного формально-логічного аналізу суб'єкт-об'єктних відносин. Відносини між суб'єктом та об'єктом виявляють *чотири можливих формально-логічних "переваги"*:

- 1) або об'єкт є первинною реальністю;
- 2) або суб'єкт;
- 3) ні суб'єкт, ані об'єкт;
- 4) і суб'єкт, і об'єкт.

У буддизмі ця четверинність втілена в діалектичній установці, що має назву "*чотири альтернативи*"<sup>397</sup>, які співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя, що виступає концептуальною підставою будь-якого розвитку та руху, який, у свою чергу, є основним атрибутом та способом існування матерії:

- тотожність* (і суб'єкт, і об'єкт) –
- відмінність* (об'єкт – суб'єкт) –
- протилежність* (ні суб'єкт, ані об'єкт).

Ці чотири фундаментальні стани можна зіставити зі схемою "*гносеологічно-світоглядних переваг*" згідно Ю. А. Урманцеву, який використовує принцип "*чотирьох альтернатив*" для класифікації підходів до вирішення основного питання філософії:

- 1) або суб'єктивна реальність є первісною;
- 2) або об'єктивна;
- 3) або і та, і друга;
- 4) ні та, ні інша<sup>398</sup>.

Чотири фундаментальні стани можна співвіднести з чотирма основними ізомеріями (симетріями)<sup>399</sup>, що розглядаються системним аналізом: просторовою, часовою, динамічною, субстанціональною, які, очевидно, співвідносяться й з іншими четверинними координатами буття, такими як чотири принципи логічного мислення, чотири групи математичних аксіом, чотири речовинні стани, чотири фундаментальні типи фізичної взаємодії. П. О. Сорокін виділяє чотири типи суспільних стосунків, Платон – чотири форми державності, а В. А. Карташев – аналізує чотири типи систем<sup>400</sup>, які прямо співвідносяться з чотирма типами пристосувальних реакцій будь-якого організму:

- 1) змінювання себе з метою пристосування до середовища;
- 2) змінювання середовища в процесі пристосування до нього;
- 3) єдність першого й другого станів (стан півкульової функціональної синхронізації);
- 4) ні те, ані друге, стан поглиблення півкульової синхронізації й вихід до взаємного гасіння півкульових функцій, коли ніхто ні до чого не пристосовується і нічого не пристосовує до себе. Цей стан ілюструється комуністичним принципом *вільного розвитку кожного у межах вільного розвитку всіх*.

Ці чотири стани корелюють з чотирма гострими афективними реакціями людини: автоагресія, агресія на оточення, втеча від афективної ситуації, розряд афекту в "спектакль".

<sup>396</sup> Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

<sup>397</sup> Дюмулен Г.. История дзен-буддизма. Индия и Китай. – СПб., Орис, 1994. – С. 234–235.

<sup>398</sup> Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии, № 4, 1993. – С. 89–105.

<sup>399</sup> Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; Урманцев Ю. А. О значении основных законов преобразования объектов-систем для биологии // Биология и современное научное познание. – М.: Наука, 1980. – С. 121–143; Урманцев Ю. А. О природе правого и левого (основы теории дисфакторов) // Принципы симметрии. – М.: Наука, 1978. – С. 180–195.; Урманцев Ю. А. Опыт аксиоматического построения общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник, 1971. – М.: Наука, 1972. – С. 128–152.; Урманцев Ю. А. Симметрия // Пространство, время, движение. – М.: Наука, 1971. – С. 126–146.; Урманцев Ю. А. Симметрия Природы и природа симметрии. – М.: Мысль, 1974. – 229 с.; Урманцев Ю. А. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления. – Пушино, 1988. – 79 с.

<sup>400</sup> Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М.: Прогресс-Академия, 1995. С. 336.

Ці реакції збігаються і з чотирма типами соціальних стосунків згідно П. О. Сорокіну<sup>401</sup>, а також з чотирма психотипами людини, в основі яких, як вважає П. В. Сімонов, лежать нормальні особливості функціонування структур головного мозку, порушення котрих призводить до чотирьох головних типів неврозів (неврастенія, психастенія, істерія, невроз нав'язливих станів)<sup>402</sup>.

Можна виділити *основні соціальні модуси*, які співвідносяться з *чотирма типами політичних сил: правими* (що характеризуються лівопівкульовим прагненням до соціальної асиметрії, їх лозунгом є "свобода для кожного", тобто стан соціальної дискретності), *лівими* (що характеризуються правопівкульовим прагненням до соціальної симетрії – "справедливість для всіх", тобто стан соціальної єдності, континуальності), *центристами*, які інтегрують позиції правих та лівих. Четвертою політичною силою можна було б назвати рух "наплювистів", котрі ігнорують будь-яку політичну позицію. Прототипом правих, лівих та центристів можуть служити три мети Великої французької революції – свобода, рівність, братерство. Остання мета характеризує центристів, які прагнуть примирити принципи свободи й рівності, бо саме на основі братерства (спорідненості) досягається суспільна рівновага прагнень до свободи й рівності всіх членів суспільства. Це ілюструється первісно-общинною родовою суспільно-економічною формацією – "злитим комунізмом".

Таким чином, соціально-особистісна динаміка є сутністю, що відображає загальну закономірність розвитку людини та суспільства, пошуками котрої зайняті вчені і без якої не може бути соціології як науки. "Закономірне повторювання суспільних явищ, – пише М.А. Кассіль, – сутнісна тотожність різноманітних в зовнішній видимості історичних епох, неминучість певної послідовності розвитку подій – без цих передумов науковий підхід до вивчення суспільства не може утвердитись"<sup>403</sup>.

Тут можна говорити про "теорію історичних аналогій", яка доводить, що історія виявляється гармонійною сутністю<sup>404</sup>. Як писав К. Леві-Строс, існування людини та суспільства в цілому регулюється єдиними законами універсальної природи, а всі форми суспільного життя в основному однієї природи, вони складаються з систем поведінки, що представляють собою проекцію універсальних законів, які регулюють безсвідому структуру розуму, на рівень свідомості та соціалізованої думки", при цьому структури людського розуму та фізичної реальності можна зіставити як певною мірою тотожні<sup>405</sup>. Тобто має місце "збіг законів та форм мислення, що пізнає, з законами та формами об'єктивної реальності"<sup>406</sup>, коли, як писав Гегель, речі та мислення про них збігаються, а **буття виявляється тотожним свідомості**.

Це твердження не можна вважати голосливим. Воно взагалі узгоджується з висновками квантової фізики, яка стверджує, що властивості Всесвіту на його фундаментальному квантовому рівні подібні до властивостей мислячого мозку, а квантова реальність в психіці відіграє провідну роль<sup>407</sup>. Можна сказати, що єдність свідомості та Всесвіту підтверджується дослідженнями нейродинаміки мозку людини, яка виявляє принципову ідентичність принципу цілісності існування Всесвіту як голографічного універсуму та такого ж принципу функціонування мозку.

Щодо *індивідуально-особистісної динаміки*, то вона вивчена сучасною наукою достатньо глибоко, коли процес становлення особистості реалізує поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному<sup>408</sup>.

Ця лінійна діахронічна схема формування свідомості та самої особистості доповнюється циклічною синхронічною схемою, коли розвиток людини виявляє циклічність щонайменше на рівні онто- та філогенетичного розвитку півкуль головного мозку, які є вищим психічним регулятором її поведінки. Як ми писали, у людини півкулі витоково постають як функціонально симетричні (що

<sup>401</sup> Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

<sup>402</sup> Сімонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Сімонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.; Сімонов П. В. Коротко-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Сімонов П. В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал Высшей нервной деятельности, вып. 2, т. 47, 1997. – С. 320–328; Сімонов П. В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознании // Бессознательное. Многообразие видения. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 60–68.; Сімонов П. В. Созидющий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 215 с.

<sup>403</sup> Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – С. 49.

<sup>404</sup> Шубин А. Гармония истории: Введение в Теорию исторических аналогий. – М., 1992. – 342 с.; Власюк В. И. Идеализм современного материализма. Основы теории общественного развития. – М.: ИПА, 1994. – 448 с.; Пантин В. И. Циклы и ритмы истории. – Рязань, 1996. – 157 с.

<sup>405</sup> Леві-Строс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.

<sup>406</sup> Столяров В. И. Дialeктика как логика и методология науки. – М.: Политиздат, 1975. – С. 86–90.

<sup>407</sup> Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – С. 34–45.

<sup>408</sup> Стеблин-Каменский М. И. Миф. – М., 1976. – С. 90 и сл.

функціонують за принципом правої півкулі), далі спостерігається процес зростання їх асиметрії, яка ближче до похилого віку починає нівелюватися та приходить у стан витокової симетрії, тобто розвиток психіки йде від правої півкулі до лівої, а від неї повертається до правої, чи, краще сказати, до їх синтезу.

Відтак, феномен ритмоциклічності пояснюється фрактально-голограмною будовою Всесвіту, що має місце не тільки в структурно-статичному, а й хвиле-динамічному ракурсах аналізу. В останньому випадку, циклічність реалізується в трьох варіантах:

1) **Перший варіант циклічності**: спочатку повний і тривалий процес, потім його скорочене і прискорене відтворення (коротке повторення) на новій основі, коли процес розвитку в дрібному масштабі в загальних рисах відображає розвиток процесу в на порядок більш великому масштабі<sup>409</sup>, прикладом чого може слугувати біогенетичний закон Мюллера-Геккеля.

2) **Другий варіант циклічності**: спочатку коротке і швидке здійснення або зародження процесу в цілому, потім його повна і тривала реалізація (розширене повторення)<sup>410</sup>.

3) **Третій варіант циклічності** передбачає фрактально-голограмну самоподібність процесів в різних еволюціях, коли частина і ціле, загальне і одиничне "вбудовуються" одне в одне, що нівелює межі між середовищами та об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими дисипативними системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Це метафорично ілюструється уявленням Східної філософії про Всесвіт як "*парадоксальну Башту*": "Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші"<sup>411</sup>;



Певним внеском у вивчення третього варіанту циклічності здійснив А.А.Богданов, який звернув увагу на категорію кризи як фундаментальну тектологічну категорію, що дозволило авторові створити теорію системних криз, яка заклала основи *теорії криз* та *теорії катастроф* у другій половині ХХ століття. Зазначимо, що А.А.Богданов виокремлює два типи кризи: криза типу "С" – криза з'єднувальна, криза "народження", творення, і криза типу "Д" – криза "диз'юнктивна", роз'єднувальна, криза "смерті"<sup>412</sup>. Відтак, маємо хвилі процесів "синхронізація – десинхронізація", "гармонія – дисгармонія", "симетрія – асиметрія", "організація – дезорганізація" (тектологічний цикл), "безкризовий стан – криза".

<sup>409</sup> Рундквист Д. В. Эволюция рудообразования во времени. Геологическое строение СССР. Т. V. – М.: Недра, 1969. – С. 303-332.

<sup>410</sup> Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1961. – 147 с. – С. 91-122.

<sup>411</sup> Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.- С. 267; 37

<sup>412</sup> Богданов, А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. Книга 1. – М.: Экономика, 1989. – 304 с. – С. 176.; Богданов, А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. Книга 2. – М.: Экономика, 1989. – 351 с. – С. 214-128.

Одним із найбільш суттєвих проявів парадигми циклічності – це **рекурсія** – повторення, повернення предмету, що розвивається, “на кола свої”. Сполучення принципу руху й зміни (метаморфози) та принципу повторення (рекурсії) дає нам спіраль, яка ілюструє принцип єдності структури і динаміки, що можна простежити як на рівні великого – Всесвіту у вигляді спіралеподібних галактик, так і на рівні малого – у формі спіралеподібної структури молекули ДНК.

У фізиці існує принцип нелокальності мікрооб’єктів, що випливає з того факту, що кожна елементарна частка може перетворюватися в будь-яку іншу елементарну частку, і по суті, є нею. Звідси маємо ідею Всесвіту як голографічного універсуму (“принцип усе у всьому”), що являє собою нерозривне ціле, частини якого переплітаються і зливаються одна з одною, і жодна з них не є більш фундаментальною, ніж інші, так, що властивості однієї визначаються властивостями всіх інших. Цей висновок збігається з висновком Л. Берталанфі, одного із засновників теорії систем, що дає таке визначення живої системи: будь-яка органічна система є, по суті, нічим іншим, як ієрархічним порядком утворень, що знаходяться між собою в рухливій рівновазі. Про Всесвіт також можна сказати, що він складається з безлічі систем, кожна з яких міститься в більш великих системах, подібно безлічі пустотілих кубиків, вкладених один у одного.

Відомо, що в багатьох літературних творах, відзначених Нобелівською премією, застосовується метод рекурсії, що полягає в реалізації сюжету через численні метаморфози й концентричні кола оповідань, які замикаються. М. Гарсія Маркес, молодий колумбійський журналіст у 1967 році написав роман “Сто років самотності”, за який йому була присуджена Нобелівська премія. Роман кристалізується як опис історії величі, розквіту й падіння роду Буендіа і міста Макондо. Перший представник роду Буендіа засновує місто Макондо, а падіння цього міста синхронізується в часі з його загибеллю. Представники роду Буендіа утворюють теми, пов’язані в межах свого покоління й часу в окремі рекурсивні й метаморфозні процеси, що виявляють принцип “концентричних кіл”, або “все у всьому”.

У романі французького письменника Поля Віалара “І вмерти ніколи” бізнесмен-мільйонер спізнюється на літак, що, ледь злетівши, розбивається в нього на очах. І бізнесмен вирішує вважатися загиблим, розпочати жити знову, як проста смертна людина, тому що йому набридла вічна погоня за прибутком, війна з конкурентами, щоденне ділове нервування. Він, діставши інші документи, влаштовується працювати таксистом, але непомітно для себе втягується в підприємницькі справи, спекулює на біржі, купує нові машини, стає власником цілого гаража, потім іншого, нарешті постає таким же багатим підприємцем, яким був на початку книги. Він їде в аеропорт, піднімається в повітря – і літак розбивається.

Таким чином, у літературі інформаційно-надлишковий метод рекурсії полягає в тому, що письменник періодично повертається до головної посилки (події) і розглядає її у різних контекстах. Тут можна говорити і про стиль художніх творів Сходу (зокрема Японії), який передбачає численні повтори, чим створює проблему для перекладачів. За таких умов цей стиль реалізує принцип “випередження думки”, коли вона формулюється миттєво на рівні інтуїтивного озаріння, котре на Заході відображається в літературі “потoku свідомості”, що базується на філософії екзистенціалізму, позиціях сюрреалізму та ін., спрямована на тотальне, надціннісне, автентичне буття. Одним із предтеч зазначеного напрямку був Ф.М. Достоевський, котрий у своїй творчості зображав все не як лінійне, а як співіснуюче, існуюче поряд та одночасно. У Дж. Джойса в романі “Поминки по Фіннегану” відсутні хронологічний час та взаємодія об’єктів у звичайному розумінні. Сюжетна рекурсія виявляється не тільки у циклічних сюжетних побудовах, але й у циклічній взаємодії сюжетів. Так, у романі М.О. Булгакова “Майстер і Маргарита” знаходять реалізацію дві взаємопов’язані сюжетні лінії, які розгортаються одна в одній (роман у романі). Така побудова літературного твору характерна для фольклорних оповідань Сходу, у яких нерідко простежується взаємодія декількох оповідань у межах одного оповідання.

Рекурсія постає не тільки наріжною сюжетною (композиційно-темпоральною) ознакою літературного твору. Його зміст знаходить реалізацію у площині рекурсії денотатів об’єктів літературних творів, коли об’єкти у творі можуть фігурувати під різними іменами. Рекурсія виявляється і на рівнях фонологічному, семантичному, лексичному, синтаксичному, наприклад, у римованих поетичних творах, і не тільки в них. У романі Д. Джойса “Портрет митця в юності” потік життєвої свідомості героя описується у вигляді кругової рекурсивної схеми, що супроводжується багаторазовим описом звуків, які повторюються, рухів та різних концентрованих обертів.

Отже, поняття рекурсії (циклічності процесів, послідовного повернення до виголошених тез), що виникло у теорії алгоритмів як спеціальний засіб організації обчислень, швидко завоювало

прикладну галузь – програмування, потім, збагатившись прийомами і методами, перетворилося на потужний системний засіб, що дає можливість досліджувати світ у цілому, а також окремі його аспекти, такі, наприклад, як художня реальність, оскільки рекурсивні моделі розвитку описують літературні сюжети й авторський стиль, живопис і музику, нарешті, лежать в основі мислення людини.

Рекурсія реалізується як **збіг подій як історичних, так і особистих**, поясненням чого може слугувати парадигма циклічності.

Так, у сфері психічної реальності парадигма циклічності знаходить своє втілення у феномені **непричинних синхронічних зв'язків**, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіса, М. А.Козирєва й ін. Про нього в 1955 році К. Юнг у книзі *“Синхронність і людська доля”* писав як про явище, що перетинає простір-час і упорядкує події, коли “потоки” фізичної та психічної реальностей набувають рівнобіжного значення. При цьому може виявлятися збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією (що відповідає цьому психічному стану) при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними. Як приклад К.Юнг наводить випадок із своєї практики, коли одна з його пацієнток у критичний період свого особистісного розвитку побачила сон, де їй давали золотого скарабея (що в деяких культурах є символом відродження). Під час психотерапевтичного сеансу, коли вона розповідала про цей сон, К. Юнг почув шум комах, яка вдарила у віконну раму. Коли ж психоаналітик відчинив вікно та впіймав комаху, то побачив, що це є найближчий аналог золотого скарабея, який зустрічається в тих широтах, і який, всупереч своїм навичкам, намагався проникнути в темну кімнату саме в момент розповіді пацієнтки. Цікаво, що саме це посилення значення сну появою реального “скарабея” і призвело до бажаного позитивного зсуву в психологічному розвитку жінки.

Загалом, К. Юнг визначає синхронію як епізоди психічного стану, що змігаються у часі з однією або більше зовнішніми подіями, які сприймаються як глибоко значущі паралелі стану душі індивіда в даний момент”.

Існування неймовірних збігів важко привести у відповідність з тими законами Всесвіту, які були вироблені матеріалістичною наукою, що описує світи з точки зору причинно-наслідкових зв'язків. Ймовірність того, що дещо подібне відбудеться випадково, настільки нескінченно мала, що не може навіть розглядатися як серйозне пояснення. Набагато простіше уявити собі, що подібні збіги мають якесь глибоке значення і є результатом жарту космічного розуму. Це пояснення особливо правдоподібно, якщо збіги містять елемент гумору, як воно часто і трапляється. Хоча випадковості подібного роду надзвичайно цікаві і самі по собі, роботи К. Юнга додають інший вимір, що зачаровує та змушує серйозно ставитись до цього аномального явища.

Відтак, усі ці феномени, не зрозумілі з погляду причинного пояснення, не можна, згідно К. Юнга, розглядати як випадкові. Вони підкоряються принципу значимого збігу чи принципу синхронності. Цікаво, що В. Паулі, як і більшість квантових фізиків, усвідомлював, що субатомні події не можуть бути зрозумілими в рамках ньютонівської фізики і для їх пояснення потрібно прийняти існування деякої аказуальності (індетермінізму), чи холізму (супердетермінізму). У будь-якому випадку зникає різниця між “спостерігачем” і “тим, що спостерігається”. К. Юнг, в свою чергу, виявив, що подібні синхронності – дивовижні збіги, як правило, виникають тоді, коли активізуються певні глибинні структури психіки. Від припустив, що ці структури знаходяться на рівні, що був названий їм “психічним рівнем”, який міститься під колективним безсвідомим, там, де свідомість та матерія ще неподільні і не диференціюються – у “квантовій піні”, з якої ієрархічно виникає матерія.

Найбільш визначальні мислителі, такі як Аристотель, Кант, Гегель, вважали, що розвиток живого заданий наперед, тобто кожна істота несе в собі в прихованому виді мету свого розвитку і в загальному виді є цією метою. Отже, можна говорити, що всі речі і явища знаходяться в універсальному взаємозв'язку і тому несуть в собі сліди як теперішніх, так і минулих явищ. Так, П. Кремер в книзі *“Закон послідовностей”* (1919 р.) писав, що послідовності всюдисущі і нескінченні в житті, природі, космосі. Едвард Р. Дьюї в книзі *“Цикли: таємничі сили, що породжують події”* (1971 р.), Дж. Мітчелл та Р. Ричард у книзі *“Феномени книги див”* (1987 р.) розповідають про парадоксальні періодичні події, дивовижні збіги, паралельні ланцюги подій.

Так, наприклад, двох братів було збито на Бермудських островах тим же самим таксі, яке збило їх рік потому. Керував таксі той самий водій, в машині їхав той же пасажир, а брати їхали тією ж вулицею на тому ж мопеді.

Існує прислів'я, що процеси повторюються двічі, при цьому їх сакрально-піднесений і низменно-профанічний аспекти міняються місцями, коли трагедія зазвичай змінюється фарсом, або навпаки. Так в Росії свого часу соціал-демократи переросли в комуністів, що призвело до

формування тоталітарної держави. Через 70 років комуністи переродилися у соціал-демократів, що призвело до процесу руйнування тоталітарної імперії, який здивував нас фарсом серпневих путчів. Приклади, подібні цьому, численні. Так перший російський цар з династії Романових розпочав своє правління з моменту коронації в костромському Іпатіївському монастирі. Останній російський цар з тієї ж династії, завершив своє правління в підвалі екатеринбургського будинку Іпатієва. Крім того, першим російським царем був Михайло Романов, останнім – теж Михайло – брат Миколи II, що відрікся на користь останнього.

Наполеон I народився в 1769 році (1769–1821). Через 120 років народився Гітлер (1889–1945). До влади Наполеон прийшов в 1804 році. Через 129 років, в 1933 році це ж саме зробив Гітлер. У 1809 році Наполеон увійшов до Відня. Через 129 років, в 1938 році до Відня увійшов Гітлер. Наполеон напав на Росію в 1812 році. Через 129 років, в 1941 році, це зробив Гітлер. Наполеон програв війну в 1814–1815 роках. Через 129 років у 1945 році Гітлер програв свою війну. В цей час Гітлеру виповнилося 56 років, як і Наполеонові в день свого краху виповнилося 56 років.

Лінкольн (1809–1865), 16-й президент США, обраний на цю посаду в 1861 році. Кеннеді (1917–1963), 35-й президент США, став президентом через сто років, в 1961 році. Обидва вони були убиті у п'ятницю у присутності своїх дружин. Наступником Лінкольна був Джонсон (1808–1875), 17-й президент США. Наступником Кеннеді став також Джонсон (1908–1973), 36-й президент США. Другий Джонсон народився через сто років після першого Джонсона. Вбивця Лінкольна – Джон Уїлс Бут, народився у 1836 році. Вбивця Кеннеді Харвей Освальд народився через сто років, в 1936 році. Обидва вони були вихідці з півдня США, обидва були убиті до суду. Секретар Лінкольна за прізвищем Кеннеді, наполегливо радив йому не відвідувати театру в день вбивства. Секретар Кеннеді за прізвищем Лінкольн, також радила йому не їхати до Далласа, де він був убитий.

Як вчить астрономія, небесне склепіння здійснює свій повний оберт за 25920 років, складаючи немовби одну астрономічну добу планети Земля. Атлантида, як засвідчують легенди, загинула близько 12 тис. років тому. Древні стверджували: все повторюється через 10–12 тис. років, що складає половину астрономічної доби Землі. 1680 років – найбільш вірогідний інтервал, через який повторюються багато історичних подій, з'являються "двійники", оскільки якщо вважати, що "одна година історії" дорівнює середній тривалості людського життя (близько 70 років), то 1680 років складають 24 години. Саме через цей проміжок часу на історичному горизонті з'являються двійники: Корнелій Тацит і Пушкін, Федір і Крилов, Траян Марк Ульпій і Олександр I, Нерон і Павло I, Агріппіна-молодша і Катерина II, Агріппа Поступ і Петро III, Лжеагріппа і Пугачов, Юлій Цезарь і Петро I.

Розглянемо деякі *синхронності*.

Людовику XVI пророчили, що він помре 21 числа. Переляканий король 21 числа кожного місяця сидів, замкнувшись у своїй спальні, нікого не приймав, не призначав ніяких справ. Але обережності виявилися недостатньо! 21 червня 1791 року Людовика і його дружину Марію-Антуанетту заарештували. 21 вересня 1792 року у Франції була проголошена республіка й скасована королівська влада. А 21 січня 1793 року Людовика XVI стратили.

Едгар По написав моторошну розповідь про те, як корабель зазнав аварії і позбавлені їжі моряки з'їли юнгу Річарда Паркера. У 1884 році сюжет "жаху" втілювався в життя. Шхуна "*Мереживо*" зазнала катастрофи, а оскаженілі від голоду матроси зжерли юнгу, якого звали... Річард Паркер.

В 1944 році газета "*Дейлі телеграф*" надрукувала кросворд, що містить всі кодові назви секретної операції по висадженню союзницьких військ у Нормандії. У кросворді були зашифровані слова: "*Нептун*", "*Юта*", "*Омаха*", "*Юнітер*". Розвідка кинулася розслідувати "витік інформації". Автором кросворду виявився старенький шкільний учитель, він був здивований таким збігом обставин. Не менш здивованими були і військовослужбовці.

За дивним збігом обставин, багато хто з уфологів вмирав в той самий день – 24 червня, щоправда, у різні роки. Так, 24 червня 1964 року помер автор книги "*За лапшами літаючих тарілок*" Френк Скаллі. 24 червня 1965 року помер кіноактор та уфолог Джордж Адамський. А 24 червня 1967 року померло відразу двоє дослідників НЛО – Річард Чен і Френк Едвардс.

Мешканці шотландського села дивилися в місцевому кінотеатрі фільм "*Навколо світу за 80 днів*". У момент, коли кіногерої сідали в кошик повітряної кулі і обрубували канат, пролунав дивний тріск. Виявилося, на дах сінематографу впала точнісінько така ж, як і у кіно, повітряна куля! А було це в 1965 році.

Коли американський астронавт Нейл Армстронг ступив на поверхню Місяця, перше, що він вимовив, було: "Бажаю успіху, містер Горскі!". Фраза мала свою історію. Ще дитиною Армстронг випадково підслухав сварку сусідів – сімейної пари на прізвище Горскі. Місіс Горскі допікала



чоловіка: “Скоріше сусідський хлопчисько злітає на Місяць, ніж ти задовольниш жінку!”. І от на тобі, збіг! Нейл дійсно полетів на Місяць!

Якось Марчело Мастоїні в розпал гучного дружнього застілля заспівав стародавню пісеньку “Згорів той будинок, де я такий щасливий був...”. Не встиг він доспівати куплет, як йому повідомили про пожежу в його особняку.

В 1966 році чотирирічний Роджер Лозьер ледве не потонув у морі біля американського міста Салем. На щастя, його врятувала жінка на ім'я Еліс Блейз. В 1974 Роджер, якому тоді вже було 12 років, відплатив послугою на послугу – на тому ж самому місці він врятував чоловіка, що виявився... чоловіком Еліс Блейз.

На заміському італійському шосе зіткнулися два автомобілі. Однак обидва водії не постраждали. На радощах вони вирішили познайомитися і... назвали одні й ті самі ім'я та прізвища. Обоє звали Джакомо Феліче, що, до речі, в перекладі означає “щасливий”!

У 1898 році письменник Морган Робертсон в романі “*Марність*” описав загибель гігантського корабля “Титан” після зіткнення з айсбергом в першому своєму рейсі... У 1912-му, через 14 років, Великобританія спустила на воду теплохід “*Титанік*”, і в багажі одного пасажирів (звичайно ж, зовсім випадково) виявилася книга “*Марність*” про загибель “*Титану*”. Все написане у книзі втілювалося в життя, співпали буквально всі деталі катастрофи: навколо обох суден ще до виходу в море був піднятий неймовірний галас в пресі через їх величезні розміри. Обидва вважалися такими, що не тонуть, судна налетіли на крижану гору в квітні, маючи на борту в якості пасажирів безліч знаменитостей. І в обох випадках аварія дуже швидко переросла в катастрофу через нерозпорядливість капітана і недостатню кількість рятувальних засобів... Книга “*Марність*” з докладним описом корабля потонула разом з ним.

У 1939-му в районі Атлантики, де затонув “*Титанік*”, вночі плив інший корабель – “*Титаніан*”. Раптово внутрішнє чуття підказало щось рульовому, і він віддав команду “стоп-машина”. Коли судно зупинилося і моряки почали висловлювати невдоволення затримкою, з темряви несподівано виринув величезний айсберг і завдав по корпусу сильний, але, на щастя, вже не смертельний удар...

Найвідоміші люди-копії, що жили одночасно – це Гітлер і Рузвельт. Зрозуміло, вони сильно відрізнялися зовні, мало того – були ворогами, але зате їх біографії багато в чому були схожі. У 1933 році обидва отримали владу з різницею всього в один день. День інавгурації президента США Рузвельта збігся з голосуванням в німецькому Рейхстагу з надання Гітлеру диктаторських повноважень. Рузвельт і Гітлер рівно по шість років виводили свої країни з глибокої кризи, потім кожен з них повів країну до процвітання (у своєму розумінні). Померли обидва наприкінці 1945 року з різницею в 18 днів, будучи в стані непримиренної війни один з одним... (<http://molodizhka.if.ua/index.php/information/68-2011-02-09-06-52-15>).

П'ятого грудня 1664 року біля узбережжя Уельсу затонув пасажирський корабель. Загинули всі члени екіпажу і пасажирів, крім одного. Щасливчик називався Х'ю Уільямс. Більше століття по тому, п'ятого грудня 1785, на цьому ж місці зазнало аварії інше судно. І знову врятувалася єдина людина на ім'я... Х'ю Уільямс. У 1860, знову ж таки п'ятого грудня, тут же пішла на дно рибальська шхуна. Живим залишився тільки один рибалка. І його звали... (самі розумієте як) – Х'ю Уільямс!

Житель Техасу Алан Фолбі потрапив в аварію і пошкодив артерію на нозі. Він, напевно, помер би від втрати крові, якщо б не проїжджав повз Альфред Сміт, який наклав потерпілому пов'язку і викликав “швидку допомогу”. Через п'ять років Фолбі виявився свідком автокатастрофи: водій машини, що розбилася лежав без свідомості, з розірваною артерією на нозі. Це був... Альфред Сміт.

Генрі Зігланд був впевнений, що зміг обвести долю навколо пальця. У 1883 році він розірвав стосунки зі своєю коханою, яка не в силах перенести розлуку наклала на себе руки. Брат дівчини, розлючений від горя, схопив рушницю і спробував убити Генрі. Коли він вирішив, що куля досягла мети, застрелився сам. Однак Генрі вижив: куля лише трохи зачепила обличчя й увійшла в стовбур дерева. Кілька років по тому Генрі надумав спилити нещасливе дерево, але стовбур був занадто великим, і завдання здавалася нездійсненним. Тоді Зігланд вирішив підірвати дерево за допомогою декількох динамітних шашок. Від вибуху куля, яка все ще сиділа в стовбурі дерева, вирвалася на свободу і потрапила... прямо в голову Генрі, убивши його на місці.

Відомий американський актор Чарльз Коглен, який помер у 1899 році, був похований не на своїй Батьківщині, а в місті Галвестон (штат Техас), де смерть випадково застала гастролуючу трупу. Через рік ураган небаченої сили знову налетів на це місто, розмив кілька вулиць і цвинтар. Герметично закрита труна з тілом Коглена за 9 років пропливла в Атлантиці щонайменше 6000 км, поки, нарешті, її не винесло на берег прямо перед будинком, де він народився на острові Принца Едуарда в затоці Св. Лаврентія.

Трагікомічний інцидент нещодавно трапився в Софії, Болгарія. Злодій Мілко Стоянов, успішно пограбувавши квартиру заможного громадянина і акуратно склавши "трофеї" в рюкзак, вирішив для економії часу спуститися по водостічній трубі з вікна, що виходить на безлюдну вулицю. Коли Мілко знаходився на рівні другого поверху, почулися свистки поліцейських. Розгубившись, він випустив трубу з рук і полетів вниз. Саме в той момент по тротуару проходив якийсь хлопець, і Мілко звалився прямо на нього. Поліцейські на обох надягли наручники і відвезли їх до відділку. З'ясувалося, що хлопець, на якого впав Мілко, був злодієм-домушником, якого після безлічі безуспішних спроб нарешті вдалося вистежити. Цікаво, що другого злодія теж звали Мілко Стоянов.

У 2002 році сімдесятирічні брати-близнюки загинули з різницею в годину у двох не пов'язаній одна з одною дорожніх пригодах на одному і тому ж шосе на півночі Фінляндії! Представники поліції стверджують, що на цій ділянці дороги давно не траплялося аварій, тому повідомлення про дві аварії в один день з різницею в годину вже стало для них шоком, а коли ще й з'ясувалося, що жертвами стали брати-близнюки, офіцери поліції не змогли пояснити подію нічим іншим, як неймовірним збігом.

Історії про близнят завжди вражають, а особливо – ця історія про двох братів-близнюків зі штату Огайо. Їхні батьки загинули, коли малюкам було лише кілька тижнів від народження. Їх усиновили різні родини і розлучили близнюків у дитинстві. Звідси бере початок низка неймовірних збігів. Почнемо з того, що обидві прийомні сім'ї, не знаючи і не підозрюючи про плани один одного, назвали хлопчиків одним і тим же ім'ям – Джеймс. Брати вирости, не підозрюючи про існування один одного, проте обидва отримали юридичну освіту, обидва чудово креслили і були вправними теслями, обидва одружилися на жінках з однаковим іменем Лінда. У кожного з братів народилися сини. Один брат назвав сина Джеймс Алан, і другий – Джеймс Аллан. Потім обидва брати залишили своїх дружин і одружилися вдруге на жінках... з однаковим іменем Бетті! Кожен з них був власником собаки на ім'я Той... продовжувати можна нескінченно. У віці 40 років вони дізналися один про одного, зустрілися і були вражені тим, що весь час вимушеної розлуки проживали одне життя на двох.

Відомий австрійський художник-портретист дев'ятнадцятого століття Джозеф Айгнер кілька разів робив спроби самогубства. Перший раз він намагався повіситися у віці 18 років, однак був раптово зупинений ченцем-капуцином, який незрозуміло звідки з'явився. У 22 роки він знову повторив спробу, і знову був врятований тим же таємничим ченцем. Через вісім років художник був засуджений до шибениці за свою політичну діяльність, проте своєчасне втручання все того ж ченця допомогло пом'якшити вирок. У віці 68 років художник все ж таки вчинив самогубство (вистрілив з пістолета в скроню). Відспівував його все той же монах – людина, чийого імені так ніхто й ніколи не дізнався.

Знаменитий письменник Марк Твен народився в 1835 році, в той день, коли поруч із Землею пролітала комета Галлея, і помер у 1910 році, в день її наступної появи близько від земної орбіти. Письменник сам передбачив свою смерть ще в 1909 році: "Я прийшов у цей світ разом з кометою Галлея, і в наступному році покину його разом з нею".

У 1920 році троє англійців подорожували в поїзді в одному купе. У процесі знайомства виявився дивний збіг: прізвище одного з них було Бінкхем, другого – Пауелл, а третього – Бінкхем-Пауелл. Жоден з них не був родичем іншого.

У 1975 році житель Бермудських островів, катаючись на мопеді, був випадково збитий таксі і загинув на місці. Рівно через рік його рідний брат загинув за абсолютно таких самих обставин. Збіг? Нічого дивного? А що ви скажете на те, що брат загинув, катаючись на тому ж самому мопеді, був збитий тим же таксі і тим же водієм, та ще й з тим самим пасажиром в салоні?

У 1920 році американська письменниця Енн Періш, що знаходилася в цей час на відпочинку в Парижі, натрапила в букіністичному магазині на улюблену дитячу книжку – *"Джек Фрост та інші історії"*. Енн купила книжку і показала її своєму чоловікові, розповівши про те, як любила цю книгу в дитинстві. Чоловік узяв у Енн книгу, розкрив її і виявив на титульному аркуші напис: *"Енн Періш, 209Н, Уеббер-стріт, Колорадо Спрінгс"*. Це була та сама книга, яка колись належала самій Енн!

Король Італії Умберто I одного разу зайшов в невеликий ресторанчик міста Монца, щоб пообідати. Замовлення у його Величності шанобливо брав сам власник закладу. Поглянувши на господаря ресторану, король раптом зрозумів, що перед ним – його точна копія. Власник ресторану і обличчям, і статуєю був нереально схожий на його Величність. Чоловіки розговорилися і виявили інші схожості: і король, і господар ресторану народилися в один день і рік (14 березня 1844). Вони народилися в одному й тому ж місті. Обидва одружені на жінках на ім'я Маргарита. Господар ресторану відкрив свій заклад в день коронації Умберто I. Але на цьому збіги не закінчилися. У 1900

році короля Умберто сповістили, що власник ресторану, в якому король любив час від часу бувати, загинув у результаті нещасного випадку від пострілу. Не встиг король висловити свої співчуття, як його самого застрелив анархіст з натовпу, що оточив карету.

Жарти долі неможливо не оцінити. Відомо, наприклад, що в 1848 році міщанина Никифора Нікітіна "за крамольні розповіді про політ на Місяць" заслали не куди-небудь, а в далеке поселення Байконур!

В одному з супермаркетів англійського графства Чешир вже 5 років діються незрозумілі дива. Як тільки за касу під номером 15 сідає касирка, так вже через декілька тижнів вона вагітніє. Повторюється все з завидною постійністю, підсумок – 24 вагітних, 30 народжених дітей. Після декількох закінчених "вдало" контрольних дослідів, під час яких дослідники підсаджували за касу добровольців, наукових висновків ніяких не було. Хоча ні, один висновок є. Серед безплідних за лікарським висновками жінок з'явилися охочі працювати касирами.

Письменник Євген Петров мав дивне і рідкісне хобі: все життя колекціонував конверти... від своїх же листів! Робив він це так – відправляв листа в яку-небудь країну. Все, крім назви держави, він вигадував – місто, вулицю, номер будинку, ім'я адресата, тому через місяць-півтора конверт повертався до Петрова, але вже прикрашений різнобарвними іноземними штемпелями, головним з яких був: "Адресат невірний". Але у квітні 1939-го письменник вирішив потурбувати поштове відомство Нової Зеландії. Він придумав місто під назвою "Хайдбердвілл", вулицю "Райтбіч", будинок "7" і адресата "Мерілл Оджін Уейзлі". В самому листі Петров написав англійською: "Дорогий Мерілл! Прийми щирі співчуття у зв'язку зі смертю дядька Піта. Кріпись, старина. Вибачай, що довго не писав. Сподіваюся, що з Інґрід все в порядку. Цілуй доньку від мене. Вона, напевно, вже зовсім велика. Твій Євген".

Минуло більше двох місяців, але лист із відповідною позначкою не повертався. Вирішивши, що він загубився, Євген Петров почав забувати про нього. Але ось настав серпень, і він дочекався... листа-відповіді. Спочатку Петров вирішив, що хтось над ним пожартував в його ж дусі. Але коли він прочитав зворотню адресу, йому стало не до жартів. На конверті було написано: "Нова Зеландія, Хайдбердвілл, Райтбіч, 7, Мерілл Оджін Уейзлі". І все це підтверджувалося синім штемпелем "Нова Зеландія, пошта Хайдбердвілл". Текст листа був такий:

"Дорогий Євгене! Спасибі за співчуття. Безглузда смерть дядька Піта вибила нас із колії на півроку. Сподіваюся, ти пробачиш за затримку листа. Ми з Інґрід часто згадуємо ті два дні, що ти був з нами. Глорія зовсім велика і восени піде в 2-й клас. Вона до сьогодні зберігає ведмедика, якого ти їй привіз з Росії". Петров ніколи не їздив у Нову Зеландію, і тому він був тим більше вражений, побачивши на фотографії міцної статури чоловіка, який обіймав... його самого, Петрова! На зворотньому боці знімка було написано: "9 жовтня 1938 року". Тут письменникові зробилося зле – адже саме в той день він потрапив до лікарні в непритомному стані з важким запаленням легенів. Тоді, протягом кількох днів лікарі боролися за його життя, не приховуючи від рідних, що шансів вижити у нього майже немає. Щоб розібратися з цими чи то непорозумінням, чи то містиком, Петров написав ще один лист до Нової Зеландії, але відповіді вже не дочекався: почалася друга світова війна. Є. Петров з перших днів війни став військовим кореспондентом "Правди" і "Інформбюро". Колеги його не впізнавали – він став замкнутим, замисленим, а *жартувати* взагалі перестав. У 1942 році літак, на якому він летів в район бойових дій, пропав, швидше за все, був збитий над ворожою територією. А в день отримання звістки про зникнення літака на московську адресу Петрова надійшов лист від Мерілл Уейзлі. Уейзлі захоплювався мужністю радянських людей і висловлював занепокоєння за життя самого Євгена. Зокрема, він писав: "Я злякався, коли ти став купатися в озері. Вода була дуже холодною. А ти кажеш, що тобі призначено розбитися у літаку, а не потонути. Прошу тебе, будь акуратнішим – літай якомога менше"... (<http://cikavo.com.ua/dyvni-spivpadinnya-2.html>).

## 2.3. ФРАКТАЛЬНА ПРИРОДА РЕАЛЬНОСТІ

Парадигма циклічності, яка реалізує *всезагальний принцип циклічного інваріанту структури та динаміки предметів та явищ Усесвіту*, знаходить більш повне та математичне втілення у фрактально-голограмній теорії будови світу.

Фракталом можна назвати структуру, що складається з частин, які в певному значенні подібні цілому (Б. Мандельброт)<sup>413</sup>.

Іншими словами, фрактал – це об’єкт, у якому частини деяким чином подібні до цілого, тобто окремі складові частини є самоподібними. Прикладом такого об’єкта може бути деревоподібне розгалуження: в той час як кожна гілка і кожне послідовно зменшуване розгалуження відрізняються, вони якісно подібні у своїй структурі всьому дереву. Такий об’єкт має фрактальну розмірність.

Наука про фрактали бере початок у дослідженнях середини XIX – початку XX століття, її передвісниками були розробки Больцано, К. Вейерштрасса та ін.

Поняття "фрактал" було запропоноване математиком Б. Мандельбротом у 1975 році для позначення множин з дробовою розмірністю (множина Р. Кантора, крива Хельге фон Коха, килим Серпінського та ін.), а після публікації у 1983 році книги "*Фрактальна геометрія природи*" означене поняття стало надбанням не тільки вчених, але і безлічі людей, не пов’язаних з наукою<sup>414</sup>.

Засновник фрактальної геометрії Бенуа Мандельброт вважав, що досить широко поширена думка про те, що, начебто розмірність є внутрішньою характеристикою тіла, поверхні, тіла або кривий, є невірною (у дійсності, розмірність об’єкта залежить від спостерігача, точніше від зв’язку об’єкта з зовнішнім світом).

Фрактальність – це міра неправильності. Наприклад, чим більше поворотів та кутів має річка, тим більшим є її фрактальне число. Б. Мандельброт виявив спорідненість між фрактальним числом річки Міссісіпі і цінами на бавовну на всьому часовому діапазоні, який він вивчав, коли ціни на товари, як правило, складають такі конфігурації, які нагадують рисунки берегових ліній річок. При цьому поведінка цін на проміжку в 60 років, яка була проаналізована Б.Мандельбротом, залишалася постійною, не дивлячись на дві світові війни і економічну депресію, які мали місце в цей період.

Суть фрактальної розмірності можна зрозуміти з такого наочного приклада. Уявимо собі, що ми розглядаємо клубок ниток. Якщо відстань, що відокремлює нас від клубка, досить велика, то клубок ми бачимо як крапку, позбавлену внутрішньої структури, тобто як геометричний об’єкт з евклідовою (інтуїтивно сприйманою) розмірністю "0". Наблизившись до клубка на деяку відстань, ми будемо бачити його як плоский диск, тобто як геометричний об’єкт розмірності "2". Наблизивши до клубка ще на кілька кроків, ми побачимо його у вигляді кульки, але не зможемо розрізнити окремі нитки – клубок стане геометричним об’єктом розмірності "3".

При подальшому наближенні до клубка ми побачимо, що він складається з ниток, тобто Евклідова розмірність клубка стане дорівнювати "1". Нарешті, якби здатність наших очей дозволяла нам розрізняти окремі атоми, то, проникнувши усередину нитки, ми побачили б окремі крапки – клубок розсипався б на атоми, став геометричним об’єктом розмірності.

Але якщо розмірність залежить від конкретних умов, то її можна вибирати по-різному. Математики нагромадили досить великий запас різних визначень розмірності. Найбільш раціональний вибір визначення розмірності залежить від того, для чого ми хочемо використовувати це визначення.

Мандельброт запропонував використовувати як міру "нерегулярності" (порізаності, звивистості і т.п.) визначення розмірності, застосоване Безиковичем і Хаусдорфом. Фрактал в такому разі – це геометричний об’єкт із дробовою розмірністю Безиковича-Хаусдорфа. Дивний аттрактор Лоренца – один з таких фракталів.

Розмірність Безиковича-Хаусдорфа завжди не менше евклідової і збігається з останньою для регулярних геометричних об’єктів (для кривих, поверхонь і тіл, досліджуваних у сучасному підручнику евклідової геометрії). Різниця між розмірністю Безиковича-Хаусдорфа й евклідовою – "надлишок розмірності" – може слугувати мірою відмінності геометричних образів від регулярних. Наприклад, плоска траєкторія броунівської частки має розмірність, за Безикович-Хаусдорфом більше 1, але менше 2. Ця траєкторія вже не звичайна гладка крива, але ще не плоска фігура. Розмірність

<sup>413</sup> Федер Е. Фракталы : пер. с англ. / Е. Федер. – М. : Мир, 1991. – 254 с.

<sup>414</sup> Синергетика : процессы самоорганизации и управления : учеб. пособие. Ч. 2 / под общ. ред. А. А. Колесникова. – Таганрог : ТРТУ, 2005. – 358 с.; Мандельброт Б. Фракталы и возрождение теории итераций / Бенуа Мандельброт// Красота фракталов / Пайтген Х.-О., Рихтер П. Х. – М.: Мир, 1993. – С. 131-140.; Мандельброт Б. Фракталы, случай и финансы / Бенуа Мандельброт. – М.: [б.и.]; Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2004. – 255 с.; Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы / Бенуа Мандельброт. – М.: Регулярная и хаотическая динамика, 2002. – 656 с.

Безиковича-Хаусдорфа дивного атрактора Лоренца більше 2, але менше 3. Атрактор Лоренца – вже не гладка поверхня, але ще не об'ємне тіло.

На думку Е. Петерса, не існує абсолютно точного визначення фрактала. “Можливо, коли-небудь воно буде знайдено, але такого може і не статися з огляду на те, що фрактальна геометрія – це геометрія природи. Визначення фрактала стоїть в одному ряду з визначенням природи”<sup>415</sup>.

Фрактальний підхід доводить, що суттєвим аспектом розвитку та становлення систем постає цілісна структура цих систем, на що звернув увагу Ф.У. Ловер, який побудував аксіоматику категорій без множин і одержав класи без елементів, розробив теоретико-категоріальну модель становлення, в якій працює зв'язана пара: функтом-хаос і функтом-порядок.

Ф.У.Ловер показав, що розвиток реалізується у контексті перетворення хаосу в порядок і навпаки, що дозволило обґрунтувати основи фрактальної математики та логіки<sup>416</sup>.

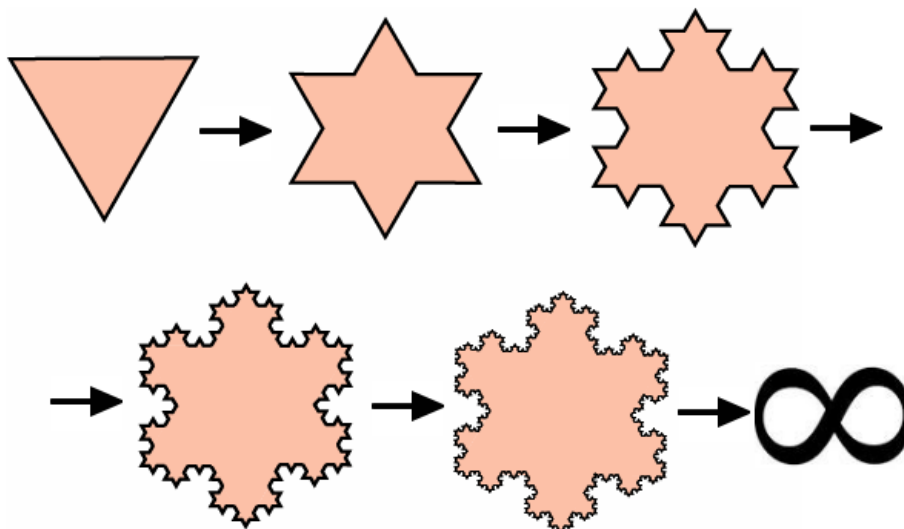
Як пише А.В.Семенова, в низці галузей науки, зокрема в логіці, в математиці (першої половини ХХ століття), науковці починають оперувати структурами без елементів<sup>417</sup>.

В *логіці* це  $X$  – числення А. Черча (логіка без змінних).

В *математиці* – теорія категорій (найзагальніша підстава сучасної математики)<sup>418</sup>, де загальні відображення (функтори від функторів) одержали назву "природне перетворення", яке реалізується на основі самого буття, без участі людини-діяча, без штучності, без людського насильства над еством. Такий підхід нагадує головний принцип даосизму – принцип природності і його наслідок – знаменитий принцип "*Великого недіяння*", який є метафорою фрактального гомоморфізму в даосизмі, а також танець Шиви, космічний танець в індуїзмі<sup>419</sup>.

Відтак, *фрактал* є об'єктом, у якому частини деяким чином подібні до цілого, тобто окремі складові частини є самоподібними. Прикладом такого об'єкта може бути деревоподібне розгалуження: в той час як кожна гілка і кожне послідовно зменшуване розгалуження відрізняються, вони якісно подібні у своїй структурі всьому дереву; такий об'єкт має фрактальну розмірність.

Побудована крива не має довжини, оскільки із збільшенням числа поколінь її довжина прагне до нескінченності. Крім того, до цієї кривої неможливо побудувати дотичну, оскільки кожна її точка є точкою перегину (особливою точкою, або сингулярністю), в якій похідна не існує. Суттєво, що до тріадної кривої Коха традиційні методи геометричного аналізу виявляються непридатними.



<sup>415</sup> Петерс Э. Хаос и порядок на рынках капитала. Новый аналитический взгляд на циклы, цены и изменчивость рынка: Пер. с англ. / Э. Петерс. – М.: Мир, 2000. – С. 76.

<sup>416</sup> Eilenberg S. General theory of natural equivalences / Eilenberg S., Mac Lane S. // Transactions of the American Mathematical Society. – 1945. – Vol. 58. – P. 231-294.; Lawvere F. W. Cohesive Toposes and Cantor's "laute Einsen" / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.

<sup>417</sup> Войцехович В. Э. Становление математической теории (философско-методологический анализ): автореф. дис.... д-ра филос. наук / В. Э. Войцехович. – М., 1992. – 29 с.; Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. – Тверь: Твер. госун-т, 2003. – 278 с.

<sup>418</sup> Lawvere F. W. Cohesive Toposes and Cantor's "laute Einsen" / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.

<sup>419</sup> Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутьних учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 81.; Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: УРАО, 2003. – 216 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф. Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 316 с

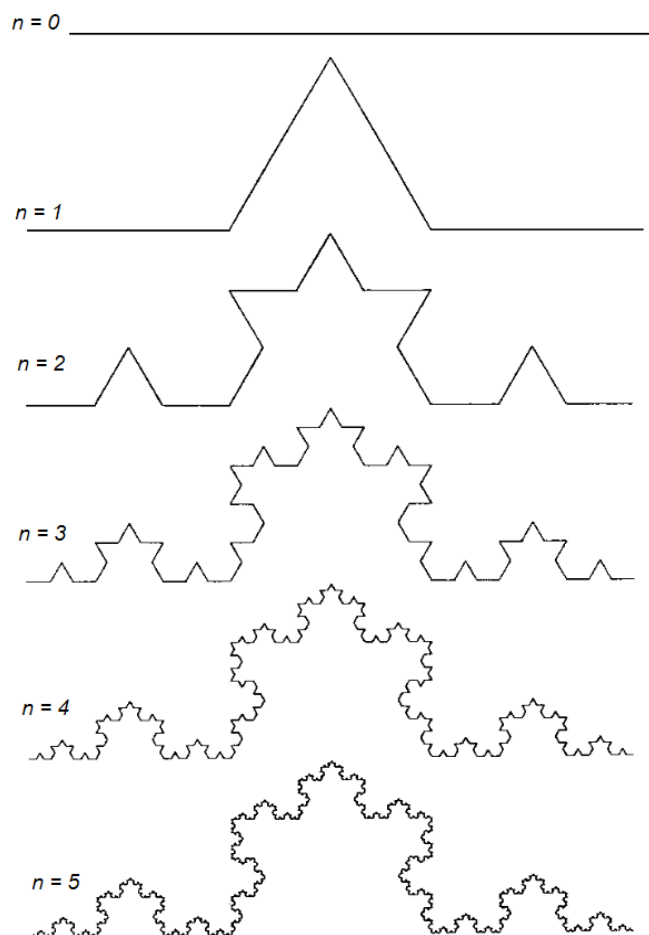


Рис. 15. Побудова тріадної кривої (яку в 1904 році вперше дослідив Хельге фон Кох)

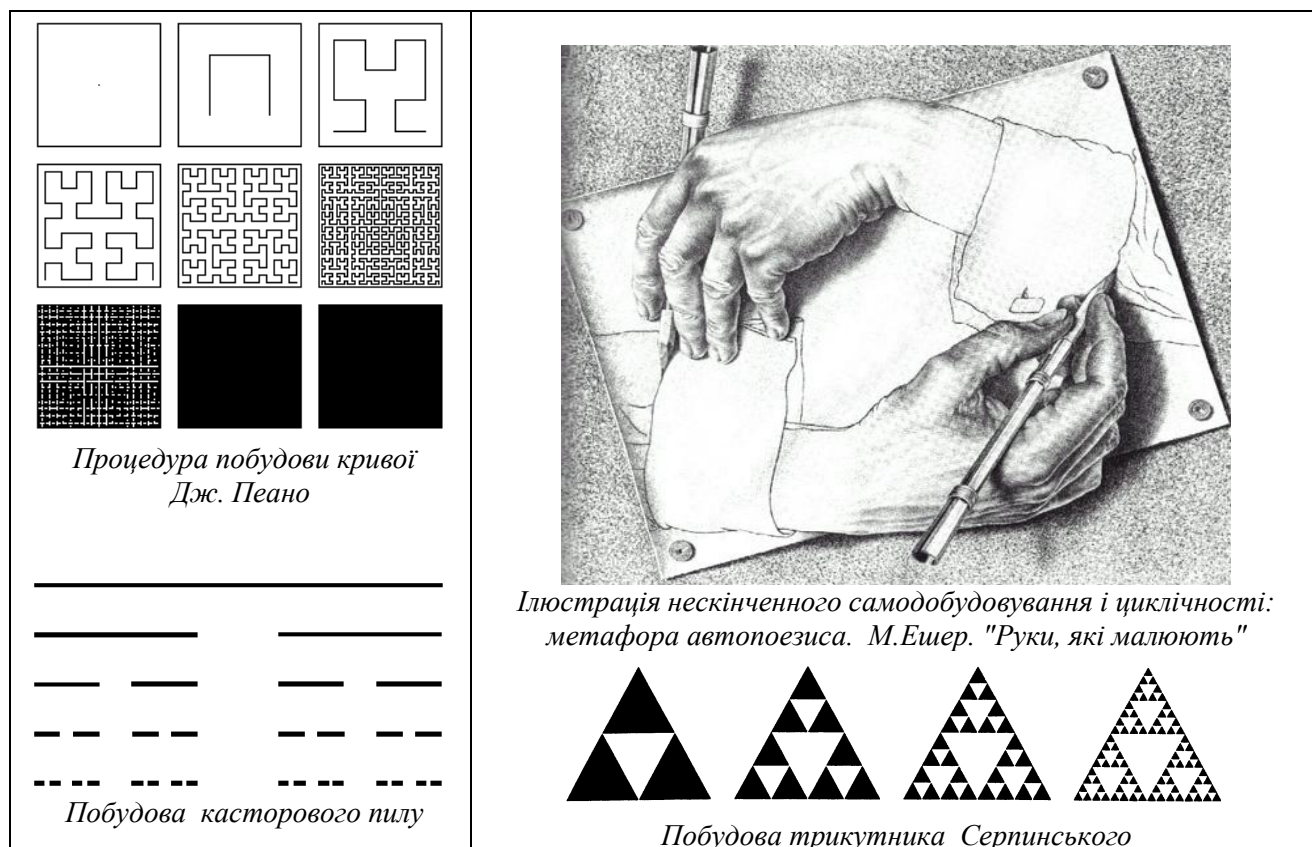


Рис. 16. Різні фрактальні побудови та їх ілюстрація

Спираючись на роботу В. Є. Войцеховича "Фрактальна картина світу як підґрунтя теорії складності" та працю А.В. Семенової "Парадигмальне моделювання..."<sup>420</sup>, узагальнемо принципові положення фрактального підходу до аналізу дійсності.

**А. Багатоканальна взаємодія**, яка існує серед собі подібних об'єктів та пов'язана з ними. Це нестійка система, яка весь час змінюється, знаходиться в процесі еволюції, в перехідному стані швидких трансформацій<sup>421</sup>.

**Б. Самоподібність.** Математичні фрактали нескінченно повторюють себе, що має місце і в природі, коли, наприклад, хмара повторює свою шматкову структуру від  $10^4$  м (10 км) до  $10^{-4}$  м (0,1 мм), тобто самоподібність дотримується в масштабі  $10^8$ . Хмари в міжзоряному просторі, одцалік гравітаційних полів сусідніх зірок самоподібні (в значенні повторення шматковості) в ще більших масштабах – до  $10^{20}$ . Речовини, що руйнуються, також повторюють свою самоподібність звичайно на декількох масштабах: сніжинка, що впала на руку, тане. В період танення-переходу від однієї фази до іншої сніжинка-крапля також є фракталом.

**В. Кінцеві стани фрактала – стійкі, незмінні.** Це розумів ще Геракліт, стверджуючи "*Panta reia*" (все тече). Причому сьогодні вчені<sup>422</sup> вважають, що природа "майже вся" складається з цих перехідних систем-процесів, а речі, "що стали незмінні", — лише виключення (можливо умоглядні, абстрактні), подібно тому як в математиці на одиничному інтервалі  $[0, 1]$  потужність безлічі ірраціональних чисел дорівнює 1, а потужність безлічі раціональних чисел дорівнює 0. Якщо поширити цю аналогію на фізичний світ, незмінні речі становлять потужність 0 (їх майже немає), а фрактали – безліч потужності 1 (майже все – фрактали).

**Г. Одиничність.** Виокремлюють як властивість фракталів – монадність. Лейбніц увів поняття монади як духовного атома буття. "Все є монади" – головний принцип його світогляду<sup>423</sup>. Якщо не заглиблюватися в зміст цього дуже складного вчення, а лише інтерпретувати фрактали як монади, то відразу зрозуміло, що кожний фрактал одиничний та самодостатній (в цьому його атомарність, як у монад), самоподібний (існує внутрішня голографічність його частин і цілого), подібний іншим фракталам (всі монади схожі одна на одну і на головну монаду, що створила інші) і суб'єкт-об'єктний (існує об'єктивно, незалежно від нас, але усередині нього "защитий", неявно присутній, що тільки відчувається, якийсь власний, важко вербалізований суб'єкт), що і підкреслюють ряд авторів, особливо філософів, письменників, художників, для яких фрактал як би "живий"<sup>424</sup>.

Найважливіша властивість фрактала – *самоподібність*. Будь-яка найменша його частина подібна цілому фракталу та будь-якій іншій його частині. Якщо об'єкти класичної науки "у малому" лінійні, фрактали й "у малому" ті ж самі "нелінійні структури", тобто фрактали (принаймні математичні) "внутрішньо нескінченні"<sup>425</sup>. Сутність *фрактала* полягає в тому, що це головна стадія еволюціонуючої системи, оскільки сам процес еволюції системи (фізичної, біологічної, соціальної та ін.) і є дробовим, самоподібним перехідним станом-процесом.

Людині із лінійним мисленням це важко зрозуміти, оскільки вона звикла сприймати-переживати стійкі "незмінні" речі, приймаючи їх за незмінну даність, за "миттєвий фотознімок", а не як процес, що постійно змінюється, як "кіно". Тому ми поділяємо думку В. Є.Войцеховича, який стверджує, що "більш правильно сприймати світ як процес, що безперервно змінюється та складається також із безлічі речей-процесів, які й називаються фракталами"<sup>426</sup>. При такому підході, пояснює С. П. Курдюмов<sup>427</sup>, еволюціонуюча матеріальна система-процес складається з трьох частин-стадій:

<sup>420</sup> Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. — Тверь : Твер. госун-т, 2003. — 278 с.; Семенова А.В. Парадигмальное моделирование у профессиональной подготовки будущих учителей: Монография. — Одеса: "Юридична література", 2009. — 502 с. — С. 82.

<sup>421</sup> Федер Е. Фракталы : пер. с англ. / Е. Федер. — М. : Мир, 1991. — 254 с.

<sup>422</sup> Айленбергер Г. Свобода, наука и эстетика / Айленбергер Г., Пайтген Х., Рихтер П. // Красота фракталов. — М., 1993. — С. 155-160.; Бондаренко В. А. Фрактальное сжатие изображений по Барнсли-Слоану / В. А. Бондаренко, В. Л. Дольников // Автоматика и телемеханика. — 1994. — № 5. — С. 12-20.; Виталии Д. Применение фракталов в машинной графике / Д. Витолин // Computerworld-Россия. — 1995. — № 15. — С. 11.

<sup>423</sup> Хеллман Х. Ньютон против Лейбница : битва титанов / Хал Хеллман // Великие противостояния в науке. Десять самых захватывающих диспутов = [Great Feuds in Science : Ten of the Liveliest Disputes Ever]. — М. : Диалектика, 2007. — С. 320.

<sup>424</sup> Айленбергер Г. Свобода, наука и эстетика / Айленбергер Г., Пайтген Х., Рихтер П. // Красота фракталов. — М., 1993. — С. 155-160.

<sup>425</sup> Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожий, И. Стенгерс. — К. : Едиториал УРСС, 2000. — 312 с.

<sup>426</sup> Войцехович В. Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. — Тверь : Твер. госун-т, 2003. — 278 с.

<sup>427</sup> Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. — 1997. — № 3. — С. 64-70.

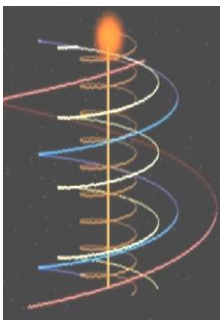


- 1) початковий сталий, "незмінний" стан *a*;
- 2) фракталер, описаний концепцією фракталів;
- 3) кінцевий, стійкий, "незмінний" стан *co*, після якого системи-процеси вже немає, вона зникає.

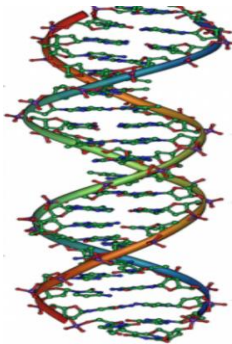
Фрактальність еволюціонуючих систем виявляється як нестійкий, перехідний процес.

*Особливістю фрактала* (як носія спадкової інформації про систему в цілому) є величезна потенційна енергія, зосереджена в ньому, а також гігантська інформація, щільно упакована в цій структурі. Ця інформація описує всі можливі шляхи, траєкторії і навіть алгоритм розвитку еволюціонуючої системи на кожній з траєкторій – від її початку б до кінця щ, тобто виникнення системи, її фрактальну еволюцію і завершення. Енергія ж дає можливість "ембріону" (зачатку системи) реалізуватися в даних умовах, створити систему, що розвивається, перевести її з потенційного стану в актуальний <sup>428</sup>.

На рівні розвитку реальності фрактал постає єдністю лінійної та циклічної моделей розвитку, який реалізує спіралеподібну структуру, що є універсальною:



*Обертання  
планет Сонячної  
системи*



*Спіраль  
ДНК*



*Вирій  
на голові*



*Спіраль  
циклону*



*Спірале-  
подібна галактика*

*Рис. 17. Рівні види спіральної організації Всесвіту*

Викладене вище дозволяє дійти висновку про існування **універсальної лінійно-циклічно-спіральної схеми розвитку**, що реалізується за допомогою вкладених спіралеподібним чином і перехідних один в одного триадних діалектичних циклів, які відрізняються різною розмірністю та мають фрактально-хвилову природу.

У зв'язку з цим наведемо слова Г.А. Югайя, який з'ясував, що чим більш елементарним є структурний рівень живої матерії, тим протилежний рівень, який в ньому рефлексується, виявляється більш високим (атом – біосфера) <sup>429</sup>:

клітина-----індивід  
молекула-----вид  
атом-----біосфера (біоценоз)

При цьому, як зазначав В. А. Енгельгард, "Нерідко порівнюють ієрархії з набором ляльок матрьошок. Однак таке зіставлення відображає лише структурний бік феномену, залишаючи в стороні функціональну, а тим часом їй належить особливо важлива роль. Функціональний бік виражається в тому, що більш високо лежачий ієрархічний рівень надає спрямовуючий вплив на рівень нижчого порядку, тобто на підлеглий рівень. Цей вплив проявляється в тому, що підлеглий член ієрархії набуває нових властивостей, відсутніх в нього в ізольованому стані. Із сукупності цих властивостей, що виникають в результаті утворення нової цілісності, складається специфічний вигляд цілого" <sup>430</sup>.

У зв'язку з цим можна говорити про гіпотезу "одномоментності" Фейнмана, коли процеси, що тісно пов'язані один із одним, симультанно (одномоментним чином) відбуваються на різних рівнях

<sup>428</sup> Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. – Одеса: "Юридична література", 2009. – 502 с. – С. 82.

<sup>429</sup> Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 211

<sup>430</sup> Энгельгард В.А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, "узнавание" // Философия, естествознание, современность. – М.: Наука, 1981. – С. 57



організації Всесвіту, що виявляє його голограмність. У технологічному сенсі голограма є тривимірною фотографією, зробленою за допомогою лазера. Щоб виготовити голограму, перш за все фотографований предмет має бути освітлений світлом лазера; тоді другий лазерний промінь, складаючись з відбитим світлом від предмету, дає інтерференційну картину, яка може бути зафіксована на плівці. Готовий фотознімок виглядає як безглузде чергування світлих і темних ліній. Але як тільки ми освітлюємо предмет іншим лазерним променем, як з'являється тривимірне його зображення. Тривимірність – не єдина чудова властивість, властива голограмі. Якщо голограму із зображенням троянди розрізати навпіл і освітити лазером, кожна половина міститиме ціле зображення тієї ж самої троянди такого самого розміру. Якщо ж продовжувати розрізати голограму на дрібніші шматочки, на кожному з них ми знов виявимо зображення всього об'єкту в цілому. На відміну від звичайної фотографії, кожна ділянка голограми містить інформацію про весь предмет, але з пропорційно відповідним зменшенням чіткості та інформативності.

Принцип голограми "*все у всьому*" дозволяє принципово по-новому підійти до питання організованості і впорядкованості Всесвіту. Впродовж майже всієї своєї історії західна наука розвивалася з ідеєю про те, що найкращий спосіб зрозуміти фізичний феномен, це розітнути його і вивчити складові частини. Голограма показала нам, що деякі речі у Всесвіті не піддаються дослідженню таким чином. Якщо ми розтинатимемо дещо, влаштоване голографічно, ми не одержимо окремих відмінних від цілого частин, з яких воно складається, а одержимо те ж саме.

Відповідно до цього, фізичні частки Всесвіту, як писав Д. Бом, не є окремими сутностями, але гранями більш глибокої єдності, яке у кінцевому підсумку – голографічне і невидиме. Тут все рефлектується і взаємно проникає у все; і хоча людській натурі властиво все розділяти, розчленовувати всі явища природи, ця пізнавальна процедура є штучною, і природа зрештою постає безрозривною неперервною павутиною (на Сході – це "*танець Шиви*"). У голографічному світі навіть час і простір не можуть бути взяті за основу, тому що така характеристика мікро- і макрооб'єктів, як положення (локальність), не має сенсу у Всесвіті, де ніщо насправді не відокремлене одне від одного; час і тривимірний простір слід, за таким підходом, вважати не більше ніж проекціями. На цьому, глибшому рівні реальність подібна до суперголограми, в якій минуле, сьогодення і майбутнє існують одночасно. Це означає, що за допомогою відповідного інструментарію може з'явитися можливість проникнути вглибину цієї суперголограми і витягнути картини давно забутого минулого.

Суттєво, що до властивостей голограм додалася ще одна вражаюча якість – *величезна щільність запису*: просто змінюючи кут, під яким лазери освітлюють фотоплівку, можна записати багато різних зображень на тій же поверхні, коли один квадратний сантиметр плівки здатний зберігати до 10 мільярдів біт інформації. При цьому людський мозок теж володіє властивістю голографічності, і тому він пов'язаний з голографічністю Всесвіту.

Голографічний підхід можна також вважати й імовірнісним, коли Всесвіт складається із імовірнісних хвиль, які здатні схлопуватися завдяки спогляданню "*Спостерігача*".

На рівні *біологічних об'єктів* принцип голографічності єдності Всесвіту знаходить втілення у теорії *морфогенетичного (морфічного) резонансу*, обґрунтованій Р. Шелдрейком, який досліджує аномалії біологічних систем. Це дозволило йому розробити "*гіпотезу формоутворювальної причинності*", відповідно до якої форми систем, що самоорганізуються, визначаються морфічними полями. Морфічні поля задають форму атомам, молекулам, кристалам, органелі, кліткам, тканинам, органам, організмам, суспільствам, екосистемам, планетарним системам, зоряним системам, галактикам – іншими словами, вони задають форму системам будь-якої складності і слугують основою цілісності, яку ми спостерігаємо в природі і яка є дещо більшим, ніж просто сума складових її частин (у синергетиці це – система властивість цілого). Спілкуючись з Д. Бомом, Р. Шелдрейк відмітив, що деякі явища, які він описував в теорії морфічного резонансу і формоутворювальної причинності, очевидно, можуть бути описані квантовою теорією в термінах нелокального зв'язку; подальші бесіди про нелокальність в квантовій фізиці привели Р. Шелдрейка до думки про можливість створення нової теоретичної структури, в якій були б інтегровані і квантова нелокальність, і морфічні поля.

Суттєво, що П.П. Гаряєв стверджує: ДНК (у її сучасному науковому розумінні, як комбінації нуклеотидів) тільки на 2 % бере участь у створенні людини, а інші 98 % несуть якраз "нефізичні" поля: це інформація і програми управління формогенезом і розвитком всього майбутнього організму.

Відтак, морфічні поля можна уявити собі як шаблони або кальки: якщо накласти їх на квантові явища (випадкові за своєю природою), морфічні поля вплинуть на ці явища, підпорядковуювши їх

вищому порядку; вони подібні до "невидимої руки", вказуючої, яке з безлічі можливих (ймовірних) властивостей повинне реалізуватися у фізичному світі.

Зазначене вище було доведено експериментально. Так, *Цзян Каньчжень* ще у 80-ті роки ХХ століття створив фізичний пристрій, який завдяки електро-магнітному резонансу "прочитусь" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт. У одному з експериментів він діяв електромагнітним полем дині на проросле насіння огірків. Зеленці, що вирости, мали смак донора – дині, а біохімічний аналіз показав, що в ДНК відбулися відповідні зміни, які передавалися з покоління в покоління. У іншому досвіді ЕМ-полем арахісу обробили паростки соняшнику. Після цього у нього змінилася форма насіння, і їм частково передалися вкусові якості арахісу. Далі вчений робить крок – від рослин переходить до тварин. При цьому методика залишається тою ж самою. Спершу Каньчжен обробив біоелектромагнітним полем качки 500 курячих яєць. Вилупилося 480 курчат, у яких були зафіксовані наступні зміни: у 25 відсотків на лапках з'явилися перетинки; у 80 – була плоска качина форма голови; у 90 – змінилося розташування очей. Загалом. Подібним чином було отримано курчата, покриті шерстю та інші незвичайні феномени<sup>431</sup>.

Інший дослідник, Н.Л. Лупічев, описав експерименти на одноклітинних організмах (бактеріях, лімфоцитах) які об'єктивно доводять, що хімічні речовини діють на біологічні об'єкти не тільки при молекулярному контакті, але і дистанційно (гомеопатія). Суть експериментів полягає в наступному: у пробірку з суспензією одноклітинних організмів поміщається запаяна ампула з речовиною, дія якої на клітку відома. Через 30 хв. після інкубації в термостаті досліджуються біохімічні властивості кліток, і проводяться порівняння з контрольними зразками, що є суспензією кліток в іншій пробірці з поміщеною в неї порожньою ампулою, а також суспензія кліток з безпосередньо доданою в неї речовиною. Експерименти засвідчили, що дія може здійснюватися на відстані і за допомогою антен. Для цього суспензію кліток і активну речовину поміщали в окремі пробірки, а потім в кожен з них поміщали акупунктурну голку як антену. Контрольними служили зразки без антен, зразки з безпосередньо доданою речовиною, а також зразки з антенами в екрануючих камерах з різних матеріалів<sup>432</sup>.

Загалом, ще з часів В. І. Вернадського науковці виявили феномен дистанційних міжклітинних взаємодій і зумовленого ними "дзеркального" цитопатичного ефекту<sup>433</sup>, що засвідчує про універсальну спорідненість форм живої речовини як єдиного моноліту життя. Як пишуть В.П. Казначеев та Є.О. Спірін у книзі *"Космопланетарний феномен людини"* (с. 114), ці біофізичні експериментів дозволяють припустити, що поряд із відомою білково-нуклеїновою формою існує також і польова форма організації живої речовини, і поєднання цих двох (можливо й більше) форм і є, видимо, феноменом планетарної живої речовини.

Зазначимо, що геометрія простору навколо нас побудована за принципами гармонії, вона підпорядковується *єдиному метричному принципу*<sup>434</sup>. Відтак, можна стверджувати постулат

<sup>431</sup> Jiang Kanzhen. 1981. The method to change organism's heredity's and the device to transmit iological information. Soviet Union Patent № 1828665; <http://re-tech.narod.ru/homo/gen/chkanchn.htm>

<sup>432</sup> Лупічев Н.Л. Електропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия / Н.Л. Лупічев. – М.: Ириус, 1990. – 124 с.

<sup>433</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 82-90.

<sup>434</sup> Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 368 с.; Апресян Ю.Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 123–139.; Аракелян Г.Б. Фундаментальные безразмерные величины / Г.Б. Аракелян. – Ереван.: Изд. АН Арм. ССР, 1981. – 157 с.; Аракелян Г.Б. Основания физической теории / Г.Б. Аракелян. – Ереван, 1997. – 232 с.; Бочков В.Г. Принцип оптимальности как основа исследования живых систем и некоторые вопросы их математического описания / В.Г. Бочков // Особенности современного познания. – Свердловск: УНД АН СССР, 1974. – С. 161–178.; Бутусов К.П. Золотое сечение в Солнечной системе // Астрономия и небесная механика / К.П. Бутусов. – М.-Л.: 1978. – Вып. 7. – С. 475–500.; Волохонский А.Г. Генетический код и симметрия / А.Г. Волохонский // Симметрия в природе. – Л., 1971. – С. 371–375.; Волошин А.В. Об эстетике факталов и фрактальности искусства // Синергетическая парадигма, лицевое мышление в науке и искусстве / А.В. Волошин. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 213–246.; Гика М. Эстетика пропорций в природе и искусстве / М. Гика. – М.: Изд. кад.арх., 1936. – 236 с.; Грим Г.Д. Пропорциональность в архитектуре / Г.Д. Грим. – М.-Л.: ОНТИ, 1935. – 148 с.; Гейзенберг В. Смысл и значение красоты в точных науках / В. Гейзенберг // Вопросы философии. – 1979. – № 12. – С. 49–60.; Жирмунский А.В. Критические уровни в развитии природных систем / А.В. Жирмунский, В.Н. Кузьмин. – Л.: Наука, 1990. – 223 с.; Жог В.И. Единство симметрии и асимметрии в научном познании / В.И. Жог // Философские науки. – 1984. – № 4. – С. 39–48.; Коробко В.И. Основы структурной гармонии природных и искусственных систем / В.И. Коробко, Г.Н. Коробко. – Ставрополь, 1995. – 350 с.; Коробко В.И. Золотая пропорция и проблемы гармонии систем / В.И. Коробко. – М., 1997. – 373 с.; Марутаев М.А. Гармония как закономерность природы / М.А. Марутаев // Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – С. 130–233.; Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М.: Наука, 1987. – 303 с.; Образцов И.Ф. Оптимальные биомеханические системы / И.Ф. Образцов, М.А. Ханин. – М.: Медицина, 1989. – 271 с.; Озернюк Н.Д. Принцип энергетического минимума в онтогенезе и устойчивость процессов развития / Н.Д. Озернюк // Журнал общей биологии. – 1988. – Т. 49. – №4. – С. 552–562.; Очинский В.В. Система музыкальных звуков как функция отношений золотой пропорции / В.В. Очинский // Циклические процессы в природе и обществе. – 1994. – Вып. 3. – С. 161–167.; Петухов С.В. Биомеханика, бионика и симметрия / С.В. Петухов. – М.: Наука, 1981. – 240 с.; Радюк М.С. Золотая пропорция в структуре хлоропластов высших растений / М.С. Радюк // Изд. АН СССР: Сер.биол. – 1987. – № 5. – С. 774–777.; Салин Ю. С. Стратификация: порядок и хаос / Ю. С. Салин // Природа. – 1993. – № 5. – С. 71–80.; Соколов А.А. Математические закономерности электрических колебаний мозга / А.А. Соколов, Я.А. Соколов. – М.: Наука, 1976. – 97 с.; Сороко Э.М. Структурная гармония систем / Э.М. Сороко. –

"мудрість полягає у простоті", коли виявляється принцип єдиного простого начала, який задає розмаїття складного, що можна простежити у будові світу. Цей принцип виявляється у геномі живих істот, коли одна клітина організму містить всю інформацію про цілий організм – "закон єдності у розмаїтті світу". Це є принцип організації живої матерії: подібно до того, як крива Коха "стискає" нескінченно довгу лінію в обмеженому просторі, так само у системі кровообігу поверхність з величезною площею має вміститися в обмежений об'єм. Це проявляється у всіх системах, що було виявлено синергетикою, яка констатує, що на межі між конфліктами протилежних сил знаходиться не народження хаотичних структур (як вважалося раніше), а відбувається спонтанне виникнення самоорганізації порядку більш високого рівня, коли структура цієї організації не є статичною, а перебуває у постійній зміні, що втілюється у всьому, у тому числі у законах ринкових відносин.

Отже, як писав Гегель, світ є гармонія гармоній і дисгармоній; як зазначав Плотін, ніколи б око не змогло сприймати сонця, якби воно саме не було подібно до сонця; таким же чином душа не може бачити прекрасного до тих пір, поки вона сама не буде прекрасною, тому для того, щоб побачити красу і божественність, кожна людина має стати прекрасною і божественною.

Фрактальність реалізується як **резонансний феномен**. У цьому відношенні показовим є відкриття в галузі електромагнітного резонансу – "**параметричний резонанс Симоняна-Філіппова-Тесли**". Як зазначає автор зазначеного відкриття к.т.н. Г.О. Симонян, феномени, отримані в результаті даного резонансу, полягають в тому, що якщо записати інформацію, яка випромінюється в простір під час вибуху тої чи іншої вибухової легкозаймистої речовини (наприклад авіаційного бензину), а потім передати цю інформацію до подібної ж вибуховій речовині (на бензобаки літака), то ця речовина вибухне завдяки параметричного резонансу.

За словами Г.О. Симоняна, він змушений був відмовитися від свого відкриття, оскільки воно багате найбільш непередбачуваними і катастрофічними наслідками для людської цивілізації. Однак, дане відкриття вже стало надбанням громадськості і відповідним лабораторіям не буде складно не тільки повторити експерименти Г.О.Симоняна, а й розвинути їх, довівши до технології тотального зброї, оскільки резонансний метод впливу універсальний і всеосяжний, що знаходить у фундаментальному вигляді реалізується як хвиля та свідомість: "Кожна хвильова система (полевихор) створює свої хвильові відображення (закон Гюйгенса-Френеля: кожна точка фронту хвилі створює нову хвилю) в різних діапазонах параметрів, подібно тому як на качані капусти формуються капустяне листя, разом складаючи качан капусти. Ці відображення і є свідомістю первинної системи ("оригіналу"). у цьому зрізі можна говорити про систему "оригінал-відображення (свідомість)". Більш того, будь-яка відбита хвиля є свідомістю первинної хвилі! .. свідомість (емерджентна властивість) – відбита хвиля у високочастотному спектрі, атрибут полевихорової системи як спареної системи "оригінал (гецен) – відображення (Всесвіт)", стан, при якому одна зі сторін пари ("відображення") виступає як така, що порівнює, оцінює, дублює, тобто усвідомлює іншу сторону. Щоб усвідомити щось, треба створити його дубль. Ступінь свідомості збільшується прямо пропорційно числу віддзеркалень, їх диференціації та структурованості"<sup>435</sup>.

Наукове відкриття Г.О. Симоняна вельми симптоматичне, оскільки кінець XX початок XXI століття знаменується, як ми зазначали, **трансформацією сучасної науки як форми суспільної свідомості від традиційної дискретно-атомарної субстратно-речовинної до постнекласичної цілісної хвильо-польової, субстанціонально-континуальної ноосферної парадигми**, яка передбачає існування такої реальності, котра реалізує одночасно матеріальні і психічні властивості.

Це пояснює природу резонансної (фрактально-голограмної) будову Всесвіту. Як зазначає В.Ю. Рогожкін у книзі "*Еніологія*" (2000 р.), ефект об'ємного резонансу був запатентований в 1968

Минск: Наука и техника, 1984. – 264 с.; Стахов А.П. Коды золотой пропорции / А.П. Стахов. – М.: Радио и связь, 1984. – 151 с.; Урманцев Ю.А. Золотое сечение / Ю.А. Урманцев // Природа. – 1968. – № 11. – С. 33–40.; Цветков В.Д. Ряды Фибоначчи и оптимальная организация сердечной деятельности млекопитающих / В.Д. Цветков. – Пушино: НИИ АН СССР, 1984. – 19 с.; Цветков В.Д. Сердце, золотое сечение и симметрия / В.Д. Цветков. – Пушино: ПНЦ РАН, 1997. – 170 с.; Цветков В.Д. Системная организация деятельности сердца млекопитающих / В.Д. Цветков. – Пушино: ПНЦ РАН, 1993. – 134 с.; Шапоренко П.Ф. Гармоническая соразмерность частей тела человека и принцип обобщенного золотого сечения //Морфология. – 1992. – Т. 103. – № 11–12. – С. 122–130.; Шмелев И. П. Канон. Ритм, пропорция, гармония / И.П. Шмелев // Архитектура СССР. – 1979. – № 2. – С. 36–40.; Шмелев И.П. Золотая симфония (кто такой Хеси-Ра?) / И.П. Шмелев // Проблемы русской и зарубежной архитектуры. – Л., 1988. – С. 75–91.; Шмелев И.П. Солнце мертвых: Эпогея / И.П. Шмелев. – М.: Скифы, 1991. – 208 с.; Шмелев И.П. Феномен Древнего Египта / И.П. Шмелев. – Минск, 1993. – 64 с.; Шмелев И.П. Феномен структурной гармонии среды / И.П. Шмелев // Психология и архитектура, ч. 1 / И.П. Шмелев. – Таллин, 1983. – С. 176–180.; Fechner G.T. Vorschule der Aesthetik. Leipzig: Breitkopf und Hartel, 1897 / G.T. Fechner. – 264 s.; Rashevsky N. Mathematical biophysics. Physico-mathematical foundations of biology / N. Rashevsky. – N.Y.:Dover. 1960. Vol. II. – 462 p. ; Similarity and dimensional methods in biology // Science. – 1962. – V. 137. – № 3525. – P. 205–212. ; Tennov D. Love and Limerence. The Experience of being in Love / D. Tennov. – New York : Stein&Day, 1979. – 357 p.; Zeising A. Aesthetische Forschungen / A. Zeising. – Frankfurt a.M., 1855. – 568 s. ; Zeising A. Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Körpers / A. Zeising. – Leipzig, 1854. – 457 s. ; Zeman I. Poznanani a informace. Gnoseologicke problemy kybernetiky. Nakladatelstvi Ceskoslovenska Akademie Ved. / I. Zeman. – Praha, 1962.

<sup>435</sup> Бугаёв А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаёв. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с. – С. 145, 422.

році чеським інженером і сензитивом Павлітою і полягає в тому, що будь-яка об'ємна форма якимсь чином структурує навколо себе простір, здійснюючи тим самим вплив на інші форми, і в тому числі біологічні об'єкти. Саме в 60-ті роки мистецтвознавці відзначили незрозумілий вплив абстрактних скульптур на деяких відвідувачів музеїв, котрі впадали в "стан транс". У своїх експериментах Павліта виготовляв резонатори різних форм і вивчав їх вплив на біологічні об'єкти. Наприклад, дивна фігурка з дерева змушувала тисячі бджіл в радіусі до 60 км кидати свої вулики і летіти до цього об'ємному резонатору.

Зазначимо, що кожен у повсякденному житті стикався з цим явищем. Відомий вплив архітектурних форм на самопочуття: в одній будівлі людина відчуває себе комфортно, в іншій – постійно віє "могилярним холодом". Зовсім не випадково різні напої необхідно вживати зі стопок, келихів, фужерів різних форм, оскільки смакові властивості одного і того ж напою будуть різнитися в келихах різної форми. Неусвідомлено люди здавна використовували ефект об'ємного резонансу, виготовляючи посуд, меблі, музичні інструменти, хімічні препарати.

Хімікам досі до кінця не зрозуміло дію каталізаторів на хід хімічних реакцій. Золото і платина значно збільшують швидкість перебігу хімічних реакцій, при цьому хімічний склад каталізаторів не змінюється. Аналогічні ефекти відбуваються при виготовленні гомеопатичних препаратів і низки отруйних речовин, коли концентрація вихідного компонента становить одну-дві молекули на кубічний метр води або іншого розчинника (феномен гомеопатії).

Будь-яка складна хімічна молекула являє собою об'ємний резонатор, що структурує навколишній простір. При цьому інформація, записана на об'ємній формі молекули, здатна перезаписуватися, наприклад, на біполярну полімерну молекулу води. І далі вже інформаційна складова через воду впливає на біологічний об'єкт.

Зазначимо, що резонансні підстави реальності виникають з руху як універсального принципу буття. *Рух є невід'ємним атрибутом матерії. У найбільш загальній формі будь-який рух реалізується у вигляді хвилі (вібрації, пульсації), що виявляє такі фундаментальні явища Всесвіту, як ритм, взаємодію, повторюваність (циклічність) подій. Саме повторюваність подій дає можливість говорити про закони і закономірності світу, що, у свою чергу, передбачає розвиток раціонального знання, націленого на виявлення доцільних смислів космосоціоприродного буття.*

Хвиля є сутністю, що загальна як для звуку, так і для світла. Можна стверджувати, що звук як коливально-хвильової феномен, є продовження світла, виступаючи у вигляді інтегрального світло-звукової єдності, що реалізує інформацію про фундаментальне джерело світла. Йдеться про світло як символ світлих провіденціальних сил, про світло як Бог ("Бог є світло і немає в Ньому ніякої темряви"), а також про звук – ту "первинну вібрацію ОМ", яка, як вчить Ведична мудрість, породила світ і яка виявляється в Логосі-Слові, котре, як сказано в першому розділі Євангелія від Іоанна, було на початку Всесвіту.

Звук, будучи в частотному відношенні продовженням світла, є хвиля як символ руху і зміни, а будь-яка хвиля в її фундаментальному вигляді (як синусоїда) характеризується спільними рисами, аналіз яких дозволяє екстраполювати основні аспекти руху і розвитку в рамках універсальної парадигми розвитку, яка базується на положенні, що всякий рух – це, насамперед, хвиля (складова енергетичного середовища з характерними макроскопічними коливаннями, що відносяться до еволюційних флікер шумів), структура якої універсальна, оскільки будь-яка хвиля фіксує загальні для будь-якого процесу елементи – висхідну і низхідну гілки, а також точки максимуму, мінімуму і нулі функції.

Розглянута хвильова (фрактально-голограмна) парадигма знаходить своє втілення у низці резонансно-хвильових підходів до пізнання і розуміння світу, про що пише В.В.Кізіма у статті "Ландшафтна сутність Бога або божественна природа ландшафту?" (2001 р.). В.В.Кізіма виділяє декілька польових інтерпретацій дійсності: фізичні, географічні, біологічні, історичні, етнічні, семантичні, соціокультурні, психологічні поля.

**Фізичні поля.** Спочатку реально працюючий і свідомо введений принцип поля був присутній у фізиці (насамперед ньютонівському полі тяжіння, уявлення про який встояло незважаючи на запеклу його критику як чергового прояву "фізики якостей", яка себе дискредитувала). Сутність польового уявлення полягала в твердженні, що *потенціал кожної точки поля є функція положення цієї точки в полі як цілому*. Поле тут розуміється як безперервне і однотипне, хоча і таке, що допускає можливість квантування (як це було припущено вже в XX ст. введенням поняття Гравітон), середовище. Відомий також ряд численних інших фізичних полів, введення кожного з яких вимагало

значних теоретичних та експериментальних зусиль (електричне, магнітне, а також низка полів, що забезпечують взаємодії частинок в мікрофізичних процесах та ін.).

**Географічні поля.** Введення поняття географічного поля (Ізард, В.А.Червяков – в географії, Н.Н.Боровко – в еології, А.А.Уранов – в геоботаніці та ін.) Пов'язано з тим, що дискретність і континуальність рівною мірою властиві об'єктам географії. Навіть у тих випадках, коли макрооб'єкти (рослини, тварини, людина) відокремлені від навколишнього простору чітким кордоном, вони можуть формувати розсіяні множини з будь-якими величинами і градієнтами щільності. З іншого боку, завжди виявляється можливим дискретизація безперервних географічних об'єктів. Але спроби проведення обліку кількості взаємодій між такими ділянками території з ростом числа осередків дуже швидко збільшуються і охарактеризувати таким чином значущу різноманітність географічних умов дуже важко. Тому і використовується поняття поля. Як пише А.Д.Арманд, "уявлення про географічні поля знаходять застосування в аналізі навколишньої дійсності, коли системний підхід виявляється мало ефективним. Методи теорії поля використовуються, зокрема, при дослідженні розсіяних по території ресурсів, пересуванні населення і, очевидно, можуть використовуватися ще ширше"<sup>436</sup>. Поняття географічних полів несе на собі сильний вплив уявлень про фізичні поля, починаючи з використання термінології ("потенціал", "напруженість", "градієнт", "скалярне" або "векторне" поле та ін.), і кінчаючи постановкою і вирішенням завдань перш за все як з'ясування залежності "сил", що впливають на об'єкти ландшафтно-оболонки залежно від того чи іншого параметра. Наприклад, градієнти тисків атмосфери, температур, щільності рослинного і тваринного населення, людей створюють силові поля, які можуть проявлятися у потоках, що вирівнюють ці градієнти. Силові поля в географії подібні в тому, що їх потенціал зменшується з відстанню. При цьому "сила" проявляється у впливі одного об'єкта на інший. Наприклад "сила" біохімічного впливу рослини позначається в ступені інгібування росту сусідніх рослин або відлякування комах-шкідників. Прояви силових географічних полів різняться залежно від того, чи діють вони на рухомі об'єкти (маси повітря, тварин, людей, насіння рослин) або на "прикріплені" (рослини, будівлі, міста).

**Біологічні поля.** Принцип поля з фізики був перенесений в ембріологію Г.Дрішем і пізніше Гертвігом без згадки самого терміна "поле"<sup>437</sup>. Власне про біологічне поле почав говорити на початку ХХ ст. О.Г. Гурвич. Після нього, і частково одночасно з ним, поняття про біологічне поле стали використовувати західні вчені П.Вейс, Де Бер, Д.Гекслі, Уодінгтон, Чайлд, Крегер та інші.

Передумовою до введення поняття біологічного поля в роботах О.Г.Гурвича було стійке переконання, яке виникло у ботаніків в кінці ХІХ ст., що *доля клітини або клітинного комплексу значною мірою визначається їх положенням в організмі*. Після відомих експериментів Дріша ця думка набула біологічну значущість і з тих пір не раз була підтверджена експериментами з пересадки, поворотам, розрізанням та зрощуванням зародків. Використовуючи положення Г.Дріша про те, що *доля частини зародка є функція його положення в цілому організмі*, О.Г.Гурвич розробив і узагальнив його до теорії *морфогенетичного поля*.

Викладаючи основний зміст висновків Г.Дріша, О.Г.Гурвич пише таке: "Деякі параметри, що визначають процеси в елементах, можуть бути виражені лише при допущенні чинників, які стосуються виключно цілого (яке, можливо, тільки лише формується). Вони /параметри/ містять в собі певні константи, які мають сенс тільки у зв'язку з цілим і, якщо можна так сказати, не можуть бути виражені на мові елементів"<sup>438</sup>. В іншому місці О.Г.Гурвич зазначає, що спонукуваний блискучою роботою Дріша він розглядає чинник цілого "як реальність, чий властивості і прояви слід вивчати, як властивості і прояви будь-якого об'єкта"<sup>439</sup>.

Спираючись на експерименти, в яких після повного руйнування просторової організації речовини в яйцях жаби і тритона при центрифугуванні біологічні процеси, однак, відроджувалися, він робить висновок: "вихідна просторова організація різних складових, іншими словами, протоплазматична структури можуть бути абсолютно зруйновані, без жодних незворотних наслідків. Існує ще щось інше, те, що не руйнується таким згубним втручанням і що тим чи іншим способом виправляє пошкодження і спрямовує в міру можливого подальший розвиток яйця"<sup>440</sup>.

<sup>436</sup> Арманд А.Д. Самоорганизация и саморегулирование географических систем. – М.: Наука, 1988. – 264 с. – С. 99.; Арманд А. Д. Общие закономерности // Арманд А. Д., Люри, Д. И., Жерихин, В. В., Анатомия кризисов. – М.: Наука, 1999. – 238 с.; Арманд А.Д., Люри Д.И., Жерихин В.В. и др. Анатомия кризисов. М.: Наука, 1999. – 238 с.; Арманд, А. Д. Жизнь на Земле и человеческая культура // Арманд, А. Д., Люри, Д. И., Жерихин, В. В., Анатомия кризисов. – М.: Наука, 1999. – С. 84, 104.

<sup>437</sup> Канаев И.И. Очерки из истории проблемы морфологического типа от Дарвина до наших дней. – М.-Л.: Наука, 1966. – 211 с. – С. 190.

<sup>438</sup> Цит. за: Белоусов Л.В. Истоки, развитие и перспективы теории биологического поля // Физические и химические основы жизненных явлений (Исторические очерки). – М., Изд-во АН СССР, 1963. – 117 с. – С. 62.

<sup>439</sup> Белоусов Л.В. Истоки, развитие и перспективы теории биологического поля. – С. 63.

<sup>440</sup> Гурвич А.Г. Избранные труды. – М.: Медицина, 1977. – 351 с. – С. 233.

Слід, однак, відзначити, що утвердження зв'язку поля тільки з цілим є своєрідною холистическою крайністю, оскільки ціле і його поля по відношенню до частини в цьому випадку виступають як зовнішні сили і набувають телеологічне забарвлення. Заради історичній справедливості слід, зокрема, відзначити, що спочатку О.Г.Гурвич також був схильний розглядати біологічне поле за типом зовнішньої сили і лише пізніше, в ході розвитку уявлень про клітинні поля в результаті цілого ряду цілеспрямовано проведених експериментів він став стверджувати нерозривність поля з біологічними процесами. Він так характеризував цей ґносеологічний поворот: "наша концепція ембріональних полів, якою ми керувалися протягом низки років і яка виходила з уявлення про неподільне ціле, накладене на елементи, відкинута. Але вона відроджується в більш конкретному і простому уявленні про синтезоване поле цілого"<sup>441</sup>.

Низка додаткових характеристик поля на прикладі тих же біологічних об'єктів, але вже не тільки клітинного, а й надклітинного рівня виявляється у зв'язку з розвитком *фізики живого* – нового напрямку дослідження, який вплив з традиційної біофізики і початком якому поклали роботи низки дослідників у 70-80-ті роки ХХ ст.<sup>442</sup>. Доказом на користь реальності біологічного поля у фізиці живого стало насамперед виявлення Є.А.Андреевим, М.У.Белим і С.П.Ситько *власних характеристичних частот* людського організму як цілого (в мм-діапазоні електромагнітного випромінювання). Це мало місце при тому, що згідно традиційній квантовій механіці в такому величезному скопище атомів і молекул, яким є організм, зазначених характеристичних частот в принципі не повинно бути.

Ініціювання відкриття було викликано роботою лікарів І.С.Черкасова і С.В.Недзвецького з лікування ушкодження біологічних тканин за допомогою електромагнітного випромінювання (ЕМВ). Вони виявили "побічну" ефективну лікувальну дію деяких ланок частот ЕМВ мм-діапазону. При цьому, під впливом ЕМВ на око або потиличну зону голови виліковувались органи, що знаходяться на значній відстані від точки впливу, наприклад виразка шлунку. Пізніше стало ясно, що це не випадковість. "У багатьох випадках йдеться про відстані, вимірювані десятками і сотнями сантиметрів, а, як відомо, в 1 мм. водного розчину інтенсивність мм-випромінювання слабшає майже в 1000 разів (!)"<sup>443</sup>. У цих випадках чітко проявляється факт наявності як зовнішнього поля організму, так і внутрішніх його полів.

**Історичне поле.** Аналізуючи уявлення про полі, не можна не згадати про позиції О. Шпенглера і Л.М.Гумільова як свідцтво універсального характеру ідеї поля, оскільки в цьому випадку мова йде не тільки про природні, а й про культурно-історичні та етнічні процеси. О. Шпенглер не вживає терміну "поле". Але йому належить нищка висловлювань, що спираються на ідею залежності історичних подій від їх історичного місця, що дозволяє говорити про присутність у його роботах ідеї триваючого в часі історичного поля. О.Шпенглер говорить про єдність історії, про те, що "жоден фрагмент історії не може бути дійсно освітлений, поки не буде з'ясована таємниця всесвітньої історії взагалі"<sup>444</sup>. Цією таємницею є феномен *всесвітньої єдності*, специфіка якого в тому, що завдяки його впливу *виявляються якимось чином узгодженими і відповідними один одному явища зовсім різних галузей людського життя, що володіють здавалося б абсолютно самостійним життям*.

Він говорить про наявність так званих "потужних груп морфологічного спорідненості" – відносин, "які пов'язують форми образотворчих мистецтв з формами війни та державного керування, глибоку спорідненість між політичними і математичними структурами однієї і тієї ж культури, між релігійними і технічними поглядами, між математикою, музикою і пластикою, між господарськими та пізнавальними формами"<sup>445</sup>, коли "Глибоко внутрішня залежність новітніх фізичних і хімічних теорій від міфологічних уявлень наших німецьких предків, повна конгруентність стилю трагедії, динамічної техніки і сучасного грошового обігу, також і той, спочатку дивний, а потім самоочевидний факт, що перспектива живопису, книгодрукування, система кредиту, далекобійні знаряддя, контрапунктична музика, з одного боку, оголена статуя, поліс, винайдена греками монета – з іншого"<sup>446</sup>.

У роботі О. Шпенглера висловлені й припущення про вихідний джерелі історичного поля. Всі ці групи спорідненості, за О.Шпенглером, є "ідентичні висловлення одного й того ж душевного принципу". Кожна з цих груп "символічно зображує особливий тип людини в загальній картині

<sup>441</sup> Гурвич А.Г. Избранные труды. – С. 235.

<sup>442</sup> Добронравова И.С., Ситько С.П. Физика живого как феномен постнеклассической науки // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М., 1994. – 206 с.

<sup>443</sup> Добронравова И.С., Ситько С.П. Физика живого как феномен постнеклассической науки. – С. 194-196.

<sup>444</sup> Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер. – Т. 1. – М.: Мысль, 1993. – 663 с. – С. 183.

<sup>445</sup> Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. – С. 184.

<sup>446</sup> Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. – С. 184.

всесвітньої історії, має строго симетричну будову. Ця перспектива і оголює вперше справжній стиль історії". Таким чином, об'єднуючим чинником історії при всій різноманітності її проявів є, за О.Шпенглером, людський тип як органічна єдність з "цілком правильною структурою"<sup>447</sup>. Інакше кажучи таємниця єдності і розмаїття історії виникає з єдності і різноманітності людини.

**Етнічне поле**, поняття якого ввів у науковий обіг Л.М.Гумільов. Необхідність такого поля цей автор обґрунтовував тим, що використовувані в етнографії видимі індикатори (мова, раса, способи ведення господарства, релігія, рівень і характер техніки) не дозволяють "заповнити прірву" між етносами і суперетносами. З цим і допомагає впоратися етнічного поняття поля, яке не є абстракцією, але існує, і є вагомим і дієвим. У зв'язку з цим Л.М.Гумільов пише, що "такі терміни, як "еллінська культура", "мусульманський світ", "європейська цивілізація", "серединна імперія" (Китай – етнічно вкрай мозаїчна країна) або "кочова євразійська культура" (тюрки і монголи) – "не просто слова, а позначення технічно уречевлених та соціально оформлених сукупностей етнічних цілостностей, що стоять на порядок вище тих, які доступні етнографам-спостерігачам"<sup>448</sup>. У зв'язку зі сказаним він і вводить поняття "етнічне поле", подібне електромагнітному, гравітаційному і іншим полям, "але разом з тим це поле відрізняється від них"<sup>449</sup>.

Факт існування етнічного поля проявляється "не в індивідуальних реакціях окремих людей, а в колективній психології, що впливає на персони"<sup>450</sup>, коли "має місце координована дія численних елементів цілого, тобто проявляється принцип поля"<sup>451</sup>. "З факту цілісності груп і з їхньої єдності, що виражається в єдності їх будови і поведінки в еволюційному процесі, ми можемо дійти висновку, що існують поля, регулюючі та координуючі цей процес"<sup>452</sup>. Тут увага фіксується не стільки на статистичності цілого, скільки на його динаміці, коли головним показником поля є наявність спільних дій, що виявляє думку, близьку уявленню про когерентність процесів як показника поля в сучасній фізиці живого. При цьому "Найбільш виразно надіндивідуальна поведінка проявляється в колективних діях громадських тварин"<sup>453</sup>, а в якості важливих передумов цих дій можна розглядати цілі та плани дій у суспільстві. Етнічне поле Л.М.Гумільов також пов'язує з внутрішньою етнічною близькістю людей, пов'язаною з певною ритмікою життя, відмінною від ритміки інших етнічних груп, що служить чинником їх несумісності (за принципом "ми" – "не ми") та реалізується у понятті "соціетальна психіка".

Відтак, відповідно до Л.М.Гумільова, концепція етнічного поля "вирішує найбільш складні проблеми", зокрема, завдяки наявності етнічного поля "не розсипаються на частини етноси, які розірвані історичною долею і які зазнали впливу різних культур. Вони навіть можуть регенерувати, якщо усунути причини, які порушили спочатку заданий ритм етнічного поля". З цим Л.М.Гумільов пов'язує, зокрема, феномен ностальгії: "Людина, кинута в середовище чужих, нехай навіть симпатичних людей, відчуває дивну ніяковість і тугу. Але ці почуття слабшають, коли вона знаходить одноплемінників, і зникає при поверненні додому. При цьому не мають значення ні кліматичні умови, ані наявність комфорту"<sup>454</sup>. За таких умов в основі етнічної спільності покладене біофізичне явище, тому вважати етнос похідним від соціальних, екологічних, лінгвістичних, ідеологічних і т.ін. чинників недоречно. Л.М.Гумільов висловлює думку про формування етнічного поля: "Етнічне поле, тобто феномен етносу як такого, не зосереджується в тілах матері і дитини, а проявляється між ними. Дитина, що встановила зв'язок з матір'ю першим криком і першим ковтком молока, входить до її етнічного поля. Перебування в ньому формує її власне етнічне поле, яке потім лише модифікується внаслідок спілкування з батьком, рідними, іншими дітьми і всім народом. Але поле на початку життя слабке, і якщо дитину помістити в інше етнічне середовище, перебудується саме воно, а не темперамент, здібності та можливості. Це буде сприйнято як зміна етнічної приналежності, що в дитинстві відбувається відносно безболісно"<sup>455</sup>.

**Соціокультурне поле** розглядається в постструктуралізмі як анонімне поле дискурсів – мовних спілкувань, практик, де не тільки формуються і розгортаються межсуб'єктні зв'язки сторін, точок зору, позицій, а й трансформуються і стираються грані між ними, коли не завжди дотримується порядок і цілеспрямованість поведінки учасників дискурсів, заперечується уніфікація і

<sup>447</sup> Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. – С. 184.

<sup>448</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1989. – 496 с. – С. 289.

<sup>449</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 291.

<sup>450</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 291.

<sup>451</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 289.

<sup>452</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 289.

<sup>453</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 292.

<sup>454</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 294-295.

<sup>455</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – С. 295.

пріоритетність або особливий статус будь-яких положень, що здійснює вплив на розвиток уявлень учасників комунікації про ті чи інші об'єкти. При цьому сфера висловлювань, дискурс включає не тільки явну інформацію, а й невисловлене, невимовне, але значуще в своєму замовчуванні. У соціокультурному полі індивід засвоює *дух культури*, її смисли, цінності, норми і аномалії, правила і винятки, виступаючи одночасно як джерело поля і як об'єкт його впливу. Окремим випадком соціокультурного поля є поле *владних відносин*. М. Фуко розглядає його як різновид суспільної взаємодії, вплив не тільки державних та інших інститутів, а й глибші впливи-мікровпливи на душу людини, що пронизують всі інші соціокультурні відносини (економіка, медицина, система контролю та ін.). Тому поле влади діє завжди і скрізь, на всіх рівнях суспільного життя, а індивіди одночасно є носіями і об'єктами влади, що реалізується у такому понятті, як суспільна сугестія.

**Поле мови.** У лінгвістиці під полем розуміється сукупність мовних (головним чином лексичних) одиниць, об'єднаних спільністю змісту (іноді також спільністю формальних показників) і відображають понятійну, предметну чи функціональну схожість явищ, які позначаються. Говорять про *семантичні, морфосемантичні, асоціативні, граматичні, синтагматическі поля*. Так для семантичного поля постулюється наявність спільної (інтегральної) семантичної ознаки, що об'єднує всі одиниці поля і зазвичай виражається лексемою з узагальненим значенням – архилексемою. Наприклад ознака "переміщення у просторі" в семантичному полі дієслів руху: "йти", "бігти", "їхати", "плисти", "літати" й ін. У зв'язку з цим можна говорити також про ознаки одиничні (диференціальні), за якими одиниці поля відрізняються одна від одної, наприклад "швидкість", "спосіб", "середовище" пересування.

За таких умов має місце внутрішній ієрархічний взаємозв'язок семантичних полів у лексиці. Про це свідчить те, що інтегральні семантичні ознаки в певних умовах можуть виступати як диференціальні. Так ознака "відношення спорідненості", що поєднує терміни спорідненості "батько", "мати", "син", "дочка" тощо, стає диференціальною при підході до семантичного поля, яке вміщує позначення та інші відносини між людьми: "колега", "попутник", "однокашник", "начальник" та ін. Крім того, про взаємозв'язок семантичних полів у межах всього словника свідчить також належність багатозначного слова до різних семантичних полів. В якості інших спільних характеристик семантичних полів виділяються: зв'язок слів або окремих значень, системний характер цих зв'язків, взаємозалежність і взаємовизначеність лексичних одиниць, відносна автономність поля, безперервність смислового простору, видимість і психологічна реальність для пересічного носія мови. Про реальність семантичних та інших лінгвістичних полів свідчить, крім іншого, також те, що для дослідження їх структури розроблені відповідні методи – компонентного аналізу, опозицій, графів, комбінаторні методи та ін.

**Психологічне поле.** Поняття психологічного присутнє в гештальтпсихології (перша половина ХХ ст.) В самому понятті гештальта для позначення перцептивної структури – того, що сприймається як безпосередньо дане свідомістю, як особлива "якість форми" (Г.фон Еренфельс), що вноситься свідомістю у сприйняття елементів складного образу. Поле тут розуміється як те, що забезпечує нададдитивну якість образу, його внутрішню зв'язність, як наприклад в класичному стробоскопічному ефекті М. Вертхеймера. Гештальт є організоване ціле, властивості якого не можуть бути отримані з властивостей його частин. М. Вертхеймер зазначав, що "маються цілісності, поведінка який не детермінується поведінкою індивідуальних елементів, з яких вони складаються, але в цих цілісностях одиничні процеси детермінуються внутрішньою природою цілого"<sup>456</sup>.

"Поняття *гештальту, гештальт-якості*, – пише О.Г.Бахтияров, – було введено Х. фон Еренфельсом разом з описом феномену *транспозиції* на прикладі впізнавання слухачем мелодії при перекладі (*транспозиції*) її в різні тональності. За думкою Еренфельса, крім елементів, які складають мелодію, в неї привноситься деякий додатковий елемент, нова якість, *якість форми* – гештальт-якість. Саме гештальт-якість робить мелодію цілісним утворенням, *цією* мелодією, що зберігає свою *цієвість* при транспозиції на інші елементи. При цьому сприйняття окремих елементів мелодії визначається гештальт-якістю. Транспозиції легко виявляються і в зоровому сприйнятті. Геометрична фігура, коло або трикутник, сприймаються як такі незалежно від товщини, кольору або фактури складових їх ліній. У цьому випадку ми можемо сказати, що фігура транспонується на інші колірні, фактурні та ін. середовища"<sup>457</sup>. Здатність формування людиною гештальт-якості можна розглядати як виявлення об'єктивно існуючого психологічного поля. Воно діє по-різному в різних ситуаціях

<sup>456</sup> Див: Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. Издание 2-е. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 447 с. – С. 208.

<sup>457</sup> Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с. – С. 48.



(сприйняття мелодії по перших тактах, виконаних в різній манері геометричних фігур та ін.), але у всіх цих випадках має місце.

Ще одне його прояв – виокремлення образу з однорідної середовища. "З поняттям гештальту тісно пов'язане розрізнення *фігури і фону*. Гештальт даний в сприйнятті як певна фігура, замкнута єдність, немов би виступає вперед у порівнянні з неструктурованим фоном. Крім спонтанного виділення фігури з фону можливе і цілеспрямоване формування фігури всупереч силам, які діють в межах зорового. У разі однорідно структурованого фону спостерігається процес спонтанного утворення різних фігур... Фігура і фон взаємозалежні і впливають один на одного, що можна спостерігати на прикладі різних оптичних ілюзій"<sup>458</sup>.

Значну роль поняття поля відігравало у німецького і американського психолога Курта Левіна. На відміну від поля гештальтпсихологів, які пов'язують це поле насамперед з образом, К.Левін розглядав поле як структуру, в якій відбувається *поведінка* людини. Це "динамічне ціле", що являє собою взаємовідношення між суб'єктом і його безпосереднім оточенням, що охоплює в неподільності мотиваційні устремління індивіда та складає поза індивіда об'єкти його устремлень. Поведінка індивіда є зовнішнім вираженням подій, що відбуваються в його психологічному полі, розглядається як функція особистості і середовища. Відтак, емпіричні особливості поведінки з'ясовуються ні з особистості самої по собі, ані з середовища як такого. "Психолог повинен відмовитися від того, щоб уявляти об'єкти виходячи з категорії "речі", і перейти до мислення "відносинами". Поняття "єдине поле" , "життєвий простір" за таких умов повинно затвердити новий "релятивний" спосіб опису реальної поведінки"<sup>459</sup>. При цьому події, що відбуваються в психологічному полі, являють собою або переміщення з однієї ланки поля в іншу, або зміну самої структури поля (його топології). Таким чином, К.Левін і його школа розглядали джерело психологічних сил і мотиваційні зміни виходячи з динаміки польового цілого.

У цьому зв'язку можна говорити і про існування єдиного смислового континууму, *універсального семантичного простору (поля)* і варіантних шляхах його конкретизації суб'єктом пізнання (В.В. Налімов), що дозволяє говорити про універсальну, сенсогенну мову<sup>460</sup>.

*Мислення*, яке відбувається на рівні цілісного тіла людини ("людина мислить всім тілом" – В.В. Налімов), постає *фрактальним* (кооперативним, синергійним, когерентним) процесом, що реалізує такі гіпотетичні процеси, як підключення людини до універсального інформаційного (семантичного) поля Всесвіту (В.В. Налімов), фундаментального торсіонного шару реальності (А.Є. Акімов та ін.), до певних "мислительних матриць", орієнтальних "хронік Акаші", колективних архетипів (К. Юнг) та ін. Орієнтолог А.С. Авер'янов зазначає, що "мислительні процеси перебігають на рівні енергетичних полів... Кожна думка, яка народжується у людському мозку, йде потім у загальне психічне поле і живе там у вигляді енергетичних хвиль. Ідентичні думки вібрують резонансно, немов би сполучаючись у єдиному полі – егрегорі. Люди, які думають у контексті егрегора, заряджають його своєю біоенергією... егрегор у свою чергу, може заряджати енергією лояльну до нього людину. Існують величезні егрегори, відпрацьовані багатьма поколіннями людей"<sup>461</sup>.

Подібним чином один із головних критиків механістичного світосприйняття Г. Бейтсон стверджує, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну епістемологічну помилку – помилку у логічній типології. У житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними перетвореннями, трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн (тобто те, що ми вважаємо нашими знаннями про світ, створюючи карту реальності замість самої реальності) є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто такі, які неможливо локалізувати у часі і просторі. Тому будь-яка інформація протікає у просторі, що виходить за конвенціональні межі

<sup>458</sup> Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии. – С. 48-49.

<sup>459</sup> Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. Издание 2-е. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 447 с. – С. 259-260.

<sup>460</sup> Налімов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налімов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.; Налімов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111-122.; Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82-91.; Налімов В.В. Испытание Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налімов. – Томск-М.: Водолей, 2002. – 280 с.; Налімов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутьи / В.В. Налімов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.; Налімов В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налімов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39-47.; Налімов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина. – М.: Мир идей, Акрон, 1995. – 432 с.; Налімов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

<sup>461</sup> Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник. Вып. 2 / Под. ред. В. Данченко. – Киев, 1990. – 146 с. – С. 111.

індивідуальності і включає в себе все оточення. Принцип такого наукового мислення робить абсурдною спробу протиставляти розум і тіло, мозок і свідомість, психічне і матеріальне – подібним же чином і у квантово-релятивістській фізиці і теорії інформації (синергетиці) акценти зміщуються від субстанції і об'єкта до форми, паттерна, процесу<sup>462</sup>.

Відтак, процес мислення як природний фрактальний процес постає результатом взаємодії стабільності і хаосу, лінійної та нелінійної активності.

Мислення як процес вирішення проблеми, прийняття рішення можна аналізувати у контексті *гештальтпсихологічної теорії* (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Кофка, К. Левін, К. Дункер, Ф. Перлз та ін.<sup>463</sup>), коли цей процес полягає у тому, що частини проблеми починають сприйматися у новому гештальті, у нових відносинах, коли мислення приводить до відповідного переструктурування наявної проблемної ситуації, у результаті чого предмети повертаються новими сторонами, виявляючи нові властивості – системні якості нового. Відтак, сутність вирішення проблеми у результаті мислительного акту полягає у розкритті нової властивості об'єкта, яка детермінується сприйняттям цього об'єкту у нових відношеннях. Тобто результат мислення постає як гештальт, який може переноситися із однієї проблемної ситуації в іншу, в основі чого лежать механізми невербального узагальнення, коли у ході мислительної діяльності створюються стійкі системи взаємодіючих елементів, які можуть включатися в нові системи взаємодії<sup>464</sup>.

З позиції *гештальттеорії* внутрішній світ людини являє собою ієрархію цілісних психічних форм, які відтворюють не просто сукупність зовнішніх умов та об'єктів, а саме цілісність ситуацій, що утворюються в результаті життєдіяльності людини. Тому мислення – це осягнення в ідеальних формах реальних тенденцій, що визначаються саме цілісністю ситуацій<sup>465</sup>.

Поєднання у процесі мислення різних і почасти суперечливих один одному інформаційних елементів у цілісну структуру потребує наявності певного "*нейтралізуючого*" психічного механізму (що формує єдиний неподільний комплекс мислення і реальності), який актуалізує нечітку багатозначну логіку – здатність до висування різноманітних гіпотез, припущень. Тому у мисленні присутні як актуальні, так і потенційно-можливі інформаційні елементи, що означає: у свідомості людини представлені рівним чином як високоймовірні, так і низькоймовірні події, тобто весь імовірнісний спектр подій. За рахунок цього має місце інформаційне освоєння людиною Всесвіту, який таким чином наповнюється інформаційним змістом, віртуалізується й тоталізується та отримує статус цілісного (ідеального) об'єкта, в якому потенційне й актуальне інтегруються в одне ціле, як це має місце на фундаментальному квантовому рівні матерії. Тут мислення виявляє властивість надситуативності – здатності виходити за межі актуальної даності.

Як засвідчують східні духовні практики (психологічний термінологічний апарат яких є набагато більш розвиненим і витонченим порівняно з сучасною психологічною наукою), ескаляція медитативного стану, що приводить до просвітлення, передбачає розвиток парадоксального мислення і світорозуміння, та супроводжується підвищенням енергетичного тону людини (що свідчить про антиентропійні процеси, які при цьому відбуваються). Єдність протилежних психічних феноменів, що має місце у стані функціональної синхронізації півкуль, коли одночасно задіяні протилежні когнітивні стратегії, також виявляє феномен дипластії, парадоксу, що реалізується на рівні парадоксального мислення.

За таких умов, головним завданням формування мислення як процесу інформаційно-узагальнюючого віртуального освоєння Всесвіту, поєднання всіх наявних форм буття у єдине ціле, сприйняття наявних життєвих ситуацій як цілісних гештальтів є розвиток дипластії, парадоксального мислення, логіки парадокса, що дозволяє поєднати у єдиному контексті різні і суперечливі моменти буття.

**Потреба у розвитку парадоксального мислення** впливає із закономірностей соціального сприйняття дійсності, відповідно до яких це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються стійко спотвореними. Тут можна говорити, наприклад, про теорії когнітивного дисонансу, когнітивної дистрибуції, різних механізмів психологічного захисту та ін., коли "ми *не* перероблюємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її таким чином, щоб вона задовольняла нашим раніше

<sup>462</sup> Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

<sup>463</sup> Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. Сб. переводов под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1965. – С. 86–234.; Перлз Ф. Опыты психологического самопознания / Ф. Перлз. – М., 1993. – 240 с.; Перлз Ф. С. Внутри и вне помойного ведра: радость, печаль, хаос, мудрость : [пер. с англ.] / Ф. С. Перлз. – М.: Ин-т Психотерапии, 2005. – 219 с.; Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. Пер. с англ. / Ф. Перлз. – М.: Либри, 1999. – 235 с.; Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

<sup>464</sup> Тихомиров О. К. Психология мышления. – С. 47–51, 239.

<sup>465</sup> Кашапов М. Психология педагогического мышления / Б. М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с. – С. 17.

засвоєним уявленням" <sup>466</sup>. У ситуації когнітивного дисонансу, наприклад, людина прагне звільнитися від амбівалентної, двоїстої, парадоксальної когнітивної ситуації через спотворення дійсності (це можна проілюструвати, наприклад, байкою про "зелений виноград"). Соціальна психологія виявила безліч прикладів щодо цих феноменів, коли у проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту дотримуватися двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це значить "фліртувати з абсурдом", а люди, як помітив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя для того, щоб спробувати переконати себе в тому, що їх існування не є абсурдним, тобто є сповненим певного сенсу. Для переборення когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (це призводить до спотворення дійсності), чи змінити, **метаморфозним чином** трансформувати одну з них, у тому числі й шляхом генерації проміжної додаткової, часто парадоксальної, когніції між двома протилежними <sup>467</sup>. Реалізація останнього здійснюється саме через використання парадоксально-метаморфозного мислення. Відтак, процес адекватного прийняття рішення вимагає обов'язкового використання парадоксально-метаморфозного мислення.

Мислення як процес вирішення проблем є рухом до побудови нових сенсів як системної властивості цілого через поєднання різних і почасти взаємовикликаючих фактів, реалій, теоретичних об'єктів. Сенс же є поняттям телеологічним, цільовим. При цьому на рівні правопівкульових емоційних процесів мислення виявляє функцію передбачення, яка відповідає феномену "випереджувального відображення" П.К. Анохіна, що зближує мислення з квантовими процесами, феноменом несилової кореляції квантових систем. Загалом, у мисленні квантова (парадоксальна) реальність відіграє ключову роль (Г. Бейтсон, Ч. Мьюзес, Д. Сарфатті, Ю. Уінгер, Е. Уокер, І.З. Цехмістро та ін.).

Інтеграція у процесі мислення суперечливих один одному інформаційних елементів потребує наявності певного "нейтралізуючого" психічного механізму, який актуалізує нечітку багатозначну логіку як здатність до висування різноманітних гіпотез, припущень. Цей механізм пояснює феномен катарситу (від грецьк. *katharsis* – очищення – пов'язані з отриманням задоволення від процесу і результату очищаючої, полегшуючої й ушляхетнюючої дії на людину різних чинників, що викликають відповідні переживання та ефекти; це поняття вперше використовувалося в старогрецькій культурі для характеристики деяких елементів містерій і релігійних свят та вживалося в ній у різних значеннях – магічному, містеріальному, релігійному, фізіологічному, медичному, етичному, власне філософському та ін.) як вирішення суперечностей. Якщо істина є єдністю протилежностей, якщо протиріччя вирішуються через боротьбу (взаємодію) протилежностей (що передбачає генерацію деякого нейтрального і парадоксального проміжного когнітивного стану, дипластії), то катарсис як механізм вирішення життєвих протиріч, проблемних ситуацій потребує наявності парадоксального мислення.

---

<sup>466</sup> Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 517 с. – С. 200.

<sup>467</sup> Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. – С. 193-195, 200-204.

## 2.4. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАМНОЇ БУДОВИ СВІТУ

Фрактальна геометрія як методологічний принцип цілісності та самоподібності дисипативних систем широко використовується в наукових розвідках ХХ – ХХІ століття. О. А. Донченко, обґрунтовуючи *концепцію психофрактала*, зазначає, що "фрактал є елементом, який об'єднує макро- і мікросвіт. Він об'єднує Всесвіт, Землю, природу Землі (разом зі світом тварин) і людину. Адже феномен фрактала об'єднує те, що може бути позначеним структурною одиницею всіх живих, нелінійних, відкритих, найскладніших систем, що самоорганізуються (людина не є виключенням)"<sup>468</sup>.

Суттєвими є висновки О.А. Донченко щодо *фрактальної природи людини та соціуму*: "Прискіпливе спостереження за соціоструктурними процесами виявляє існування в житті соціуму такої майже математичної закономірності, як фрактальність соціуму, що означає як би клітинну структуру соціуму, яка формується в процесі не випадково/локальної фракталізації (розмноження за певним локальним принципом) різних суспільних структур. Це стосується абсолютно всіх суспільних структур: від людини – через заводи, магазини й школи... – до влади й інших соціальних інститутів"<sup>469</sup>.

Такий підхід виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого ані великого". Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним і необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елемента із загальної архітекτονіки цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що впливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (квантовий парадокс "*Споглядач*"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("*Спостерігач*") світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожний із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічний "склад" будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх елементарних часток (М.А. Марков).

Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням. Тобто, предмет не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є "єдиним нерозривним комплексом" (І.З. Цехмістро) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться з поняттям "голографічного універсуму" (Д. Бом), або Цілого. Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом<sup>470</sup>.

Фрактально-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як *архетипи колективного несвідомого, а також синхронічні непричинні зв'язки*, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з

<sup>468</sup> Донченко Е. А. Социентальный психофрактал / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К. : Знання, 2005. – С. 24.; Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) – К.: Знання, 2005. – 324 с.

<sup>469</sup> Донченко Е. А. Социентальный психофрактал. – С. 281, 282, 26-27, 278-279.

<sup>470</sup> Цехмістро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмістро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними.

Важливим є також і середовище, яке отримав назву "універсальний семантичний простір Усесвіту". Концепція універсального семантичного простору (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що "весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Смисли – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум"<sup>471</sup>.

Загалом, можна виокремити такі фрактально-голограмні, тобто вкладені одне в одне середовища, як:

1) **Загальноматеріальне (всезагальне, універсальне) середовище**, яке актуалізує суперечності, боротьбу протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії. Це середовище можна інтерпретувати і як **Божественне середовище**, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що на рівні космологічному проявляється в антропному принципі.

Це **всезагальне середовище** актуалізує мету розвитку всіх його складових, що пояснюється синергетичними феноменами цілого: кожний елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою; тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому; цей висновок ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, які покладаються в основу теорії атома і засвідчують, що трансформації атомів з одного стану в інший є груповою операцією, відтак атом – це цілокупність елементів, що діалектичним чином зумовлюють один одного.

Відтак, у силу фрактально-голограмного принципу цілісності мета розвитку складових цілого немов би задається заздалегідь, що виявляє **телеологічний** (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) **парадокс**: – мета розвитку, як засвідчують дослідження живих систем, тут існує з самого спочатку як данність, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату<sup>472</sup>, коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку, коли процес розвитку детермінується тим чинником, якого ще немає як об'єктивної реальності, тобто ідеально<sup>473</sup>. Відтак, мета розвитку присутня у ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину<sup>474</sup>.

2) **Космопланетарне середовище** – реалізується на рівні взаємодії польової і речовинної складових матерії. Це проявляється в таких формах, як енергоінформаційна взаємодія об'єктів Усесвіту, що протікає у вигляді ентропійно-термодинамічних процесів. Сутність зазначеного середовища знаходить відображення в аналізі проблеми походження Всесвіту, що інтерпретується у вигляді теорії "великого вибуху". Ця теорія постулює походження світу з певного гіпотетичного сингулярного стану матерії, що розщеплюється на дві протилежні складові, взаємодія між якими і являє собою суть процесу розвитку Всесвіту.

3) **Природно-біологічне середовище** пов'язане з внутрішнім ресурсом (потенціалом) розвитку живого організму, що реалізується на генетичному глибинно-матеріальному (просторовому) рівні і детермінується принципом формуючої причинності Р. Шелдрейка. Пояснимо це положення. Розглядаючи проблему морфогенезу, Г. Хакен ставить запитання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної

<sup>471</sup> Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.

<sup>472</sup> Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1972. – 383 с. – С 133.

<sup>473</sup> Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии / Г.А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 113.

<sup>474</sup> Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века / А.Е. Акимов // Материалы научно-педагогической конференции "Идеи учения Живая Этика и Тайная Доктрина в современной науке и практической педагогике, Екатеринбург, 08.08.97. – Верхняя Пышма: Изд. Тов. "Диспансер", 1998. – 80 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око<sup>475</sup>. “Здобувати інформацію зі свого положення” – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка називається “формуальною причинністю”<sup>476</sup>.



Рис. 18. Деякі відомі цикли в науці

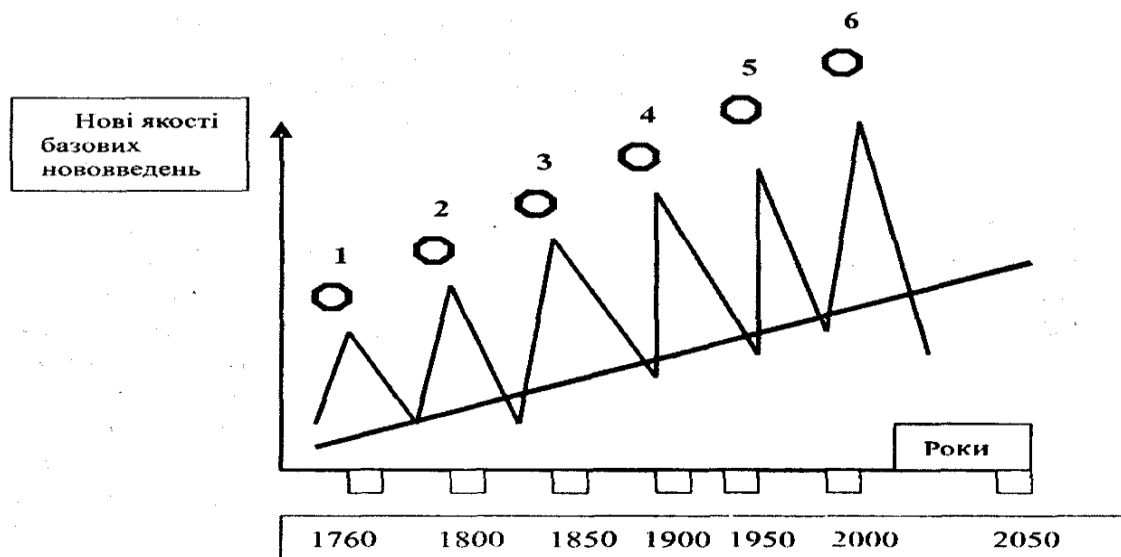


Рис. 19. Довгохвильові коливання економічної кон'юнктури, що відповідають виникненню і зміні технологічних укладів: 1 – пара, 2 – залізничні колії; 3 – електроенергетика (нафта, газ, автомобілебудування); 4 – електроніка; 5 – біотехнологія і мікропроцесори; 6 – субелектронна технологія (нанотехнології).

**4) Соціально-ноосферне середовище** пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціетальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг), універсальний семантичний простір (В.В. Налімов) та ін.

Відтак, соціально-педагогічне середовище виявляється лише одним із аспектів зазначеної вище системи середовищ існування людини. Тому у процесі обґрунтування шляхів оптимізації соціально-педагогічного середовища слід враховувати його інтеграцію в зазначену ієрархію середовищ, які діалектичним, фрактально-голограмним чином взаємопов'язані та прозорі, тобто виявляють **взаємний фрактально-голограмний резонанс**.

Зазначені цикли на глобальному рівні постають як циклічні:

<sup>475</sup> Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423 с. – С. 34.

<sup>476</sup> Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 р.

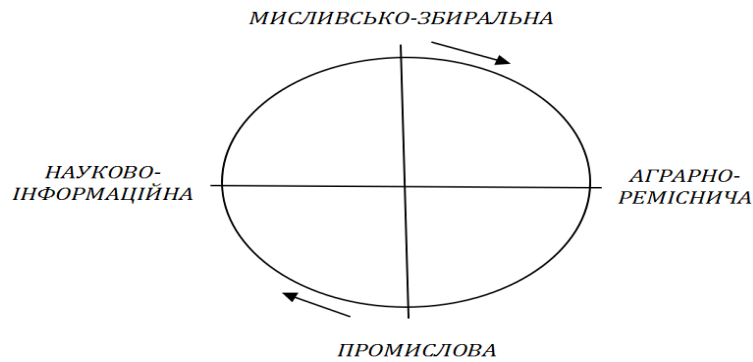


Рис. 20. Циклічна організація розвитку принципів виробництва

Розглянемо більш докладно цикли Кондратьєва (К-цикли або К-хвилі) – періодичні цикли сучасної світової економіки тривалістю 40-60 років<sup>477</sup>.

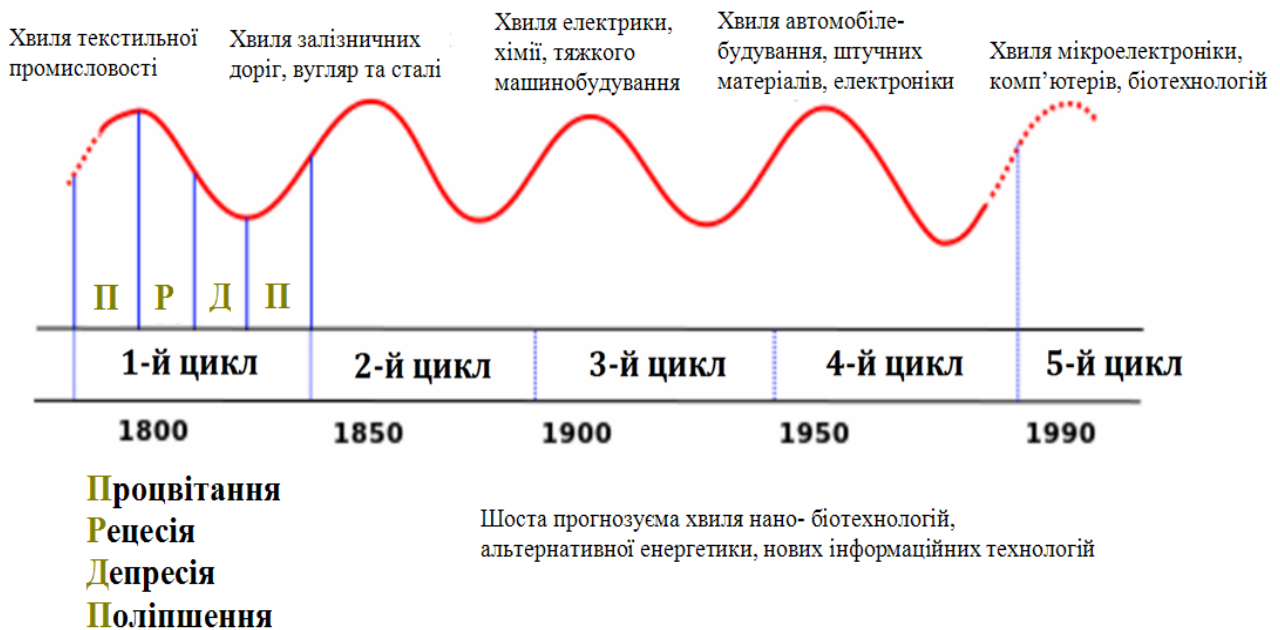


Рис. 21. Періодичні цикли сучасної світової економіки тривалістю 40-60 років

На рисунку представлена ілюстрація кондратьєвської теорії технологічних хвиль (кожна з яких має чотири ділянки: процвітання, рецесія, депресія, поліпшення):

1-й цикл (1780 до 1841-43 рр.) – текстильні фабрики, промислове використання кам'яного вугілля.

2-й цикл (1844-51 до 1890-96 рр.) – вуглевидобуток і чорна металургія, залізничне будівництво, паровий двигун.

3-й цикл (1891-96 до 1945-47 рр.) – важке машинобудування, електроенергетика, неорганічна хімія, виробництво сталі та електричних двигунів.

4-й цикл (1945-47 до 1981-83 рр.) – виробництво автомобілів та інших машин, хімічної промисловості, нафтопереробки і двигунів внутрішнього згоряння, масове виробництво.

5-й цикл (1981-83 до ~ 2018 – прогноз) – розвиток електроніки, робототехніки, обчислювальної, лазерної та телекомунікаційної техніки.

6-й цикл (~ 2018 до ~ 2060 – прогноз) – можливо, NBIC – конвергенція (конвергенція нано-, біо-, інформаційних та когнітивних технологій). Після 2030-х років (2050-х років за іншими даними) можливе настання технологічної сингулярності, яка не піддається на даний момент аналізу і прогнозу. Якщо ця гіпотеза вірна, то цикли Кондратьєва можуть обірватися ближче до 2030 року.

Деякі вчені пов'язують зміну хвиль з базисними технологічними інноваціями та укладами, оскільки проривні технології відкривають можливості для розширення виробництва і формують нові

<sup>477</sup> Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.

сектори економіки, що утворюють новий технологічний уклад.

Виявляється зв'язок між довгими циклами Кондратьєва (45-60 років) і з іншими циклами (цикл Китчина, 3-4 роки, цикл Жюгляра, 7-11 років, цикл Кузнеця, 15-25 років). Нині в цілому визнається правильність чергування висхідних і низхідних фаз кондратьєвських хвиль (кожна фаза 20-30 років). Під час висхідної фази кондратьєвської хвилі швидке розширення економіки неминуче приводить суспільство до необхідності зміни. Проте в цьому випадку можливості зміни суспільства відстають від вимог економіки, тому розвиток переходить у низхідну фазу, протягом якої кризово-депресивні явища і труднощі змушують перебудовувати економічні та інші відносини.

Економічні цикли: Цикл Цикли складаються з чергуються фаз відносно високих і відносно низьких темпів економічного зростання. Деякі економісти не визнають існування таких хвиль.

Н. Д. Кондратьєв визначив чотири емпірично отримані закономірності (правильності) в динаміці розвитку великих циклів, дослідження яких ґрунтувалися на аналізі великої кількості економічних показників різних країн на досить тривалих проміжках часу, що охоплювали 100-150 років. Ці показники: індекси цін, державні боргові папери, номінальна заробітна плата, показники зовнішньоторговельного обігу, видобуток вугілля, золота, виробництво свинцю, чавуну та ін.<sup>478</sup>.

**I.** Перед початком підвищувальної хвилі кожного великого циклу, а іноді на самому початку її спостерігаються значні зміни в умовах господарського життя суспільства. Зміни виражаються в технічних винаходи та відкриття, в зміні умов грошового обігу, у посиленні ролі нових країн у світовій господарській житті і т. д. Зазначені зміни в тій чи іншій мірі відбуваються постійно, але, за твердженням М.Д. Кондратьєва вони перебігають нерівномірно і найбільш інтенсивно виражені перед початком підвищувальних хвиль великих циклів і на їх початку.

**II.** Періоди підвищувальних хвиль великих циклів, як правило, значно багатші великими соціальними потрясіннями і переворотами в житті суспільства ( революції, війни), ніж періоди понижувальних хвиль. Для того щоб переконатися в цьому твердженні, досить подивитися на хронологію збройних конфліктів і переворотів у світовій історії.

**III.** Знижувальні хвилі цих великих циклів супроводжуються тривалою депресією сільського господарства.

**IV.** Середні цикли, що припадають на знижувальному період великого циклу, повинні характеризуватися тривалістю і глибиною депресій, стислістю і слабкістю підйомів, середні цикли, що припадають на підвищувальний період великого циклу, повинні характеризуватися зворотними рисами ". Великі цикли економічної кон'юнктури виявляються в тому ж єдиному процесі динаміки економічного розвитку, в якому виявляються і середні цикли з їх фазами підйому, кризи і депресії<sup>479</sup>.

Інтерес являє аналіз кондратьєвських хвиль, технологічних укладів, проведений Л.Є. Гринином, що дозволило йому поглибити циклічну теорію соціально-економічного розвитку людства. В якості підстави для періодизації автором запропоновано поняття принципу виробництва, за допомогою якого описуються найбільші ступені розвитку світових продуктивних сил. Кожен принцип виробництва означає перехід в рамках всесвітньо-історичного процесу до абсолютно нових, на порядки більш продуктивним системам виробництва, у результаті перебудовувати всю господарську діяльність і відповідні їй відносини. Іншими словами, мова йде не просто про нові технології, способи господарювання, але про повну зміну форм діяльності у світових масштабах.

Л.Є. Гринин виокремлює чотири принципи виробництва: мисливсько-збиральної; аграрно-ремісничий; промислово-торговий; науково-інформаційний. Кожен принцип виробництва представлений автором як особливий цикл розвитку, що складається з шести фаз - етапів, що виявляють три виробничі революції:

**1. Аграрна, або сільськогосподарська, революція.** Її результат – перехід до систематичного виробництва їжі і на цій базі – до складного суспільного розподілу праці. Ця революція пов'язана також з використанням нових джерел енергії (сили тварин) і матеріалів.

<sup>478</sup> Акаев А. А. Современный финансово-экономический кризис в свете теории инновационно-технологического развития экономики и управления инновационным процессом // Системный мониторинг. Глобальное и региональное развитие. – М.: УРСС, 2009. – С. 141-162.; Гринин Л. Е. Периодизация истории: теоретико-математический анализ // История и Математика: проблемы периодизации исторических макропроцессов. – М.: КомКнига, 2006. – С. 53-79.; Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.; Гринин Л. Е. Вербальная модель соотношения длинных кондратьевских волн и среднесрочных жюглярских циклов // История и математика: Анализ и моделирование глобальной динамики. Ред. А. В. Коротаев, С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин. – М.: Книжный Дом ЛИБРОКОМ, 2010. – С. 44-111.

<sup>479</sup> Кондратьев Н.Д. Проблемы экономической динамики. – М.: Экономика, 1989. – 528 с.; Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – М.: Экономика, 2002. — 767 с.; Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – 384 с.



**2. Промислова, або індустріальна,** в результаті якої основне виробництво зосередилося в промисловості і стало здійснюватися за допомогою машин і механізмів. Значення цієї революції не тільки в заміні ручної праці машинним, а біологічної енергії – водної та парової, а й у тому, що вона відкриває в широкому сенсі процес працезбереження (причому не тільки у фізичній праці, а й в обліку, контролі, управлінні, обміні, кредиті, передачі інформації).

**3. Кібернетична,** яка починалася як науково-інформаційна, і в результаті якої з'явилися потужні інформаційні техніка і технологія, стали використовуватися нові матеріали і види енергії, поширилася автоматизація.

Кожна виробнича революція являє собою результат довгого накопичення кількісних і якісних змін, які врешті-решт призводять до найбільшого еволюційного прориву, приводящому до наростаючого ускладнення суспільного розподілу праці та інтеграції людства.

Кожна виробнича революція включає в себе три фази: дві інноваційні фази (початкову та завершальну, або фінальну) і одну модернізаційну. На початковій інноваційній формуються авангардні технології, що поширюються потім на інші товариства і території. В результаті фінальної інноваційної фази виробничої революції новий принцип виробництва досягає розквіту.

Між цими фазами розташовується фаза модернізації – тривалий і дуже важливий період поширення, збагачення, диверсифікації нових технологій принципу виробництва (що з'явилися на початковій інноваційній фазі), в результаті чого і створюються умови для фінального інноваційного ривка (наприклад, створення місцевих сортів рослин і порід тварин на базі запозичених з інших територій; процес, аналогічний за результатами процесу адаптивної радіації в рамках біологічної макроеволюції).

Таким чином, цикл кожної виробничої революції виглядає наступним чином: початкова інноваційна фаза (поява нового революціонізуючого виробництва сектора) – модернізаційна фаза (поширення, синтез і поліпшення нових технологій) – фінальна інноваційна фаза (доведення потенцій нових технологій до розвинених характеристик).

Аграрна революція: початкова фаза – перехід до примітивного ручного землеробства і скотарства починаючи приблизно з періоду 12-9 тис. років тому; завершальна – перехід до іригаційного або плужного неполивного землеробству починаючи з періоду приблизно 5,5 тис. років тому.

Промислова революція: початкова фаза відкривається в XV-XVI ст. розвитком мореплавства, техніки і механізації на основі водяного двигуна, якісним ускладненням розподілу праці в мануфактурі, а також іншими процесами. Завершальна фаза – промисловий переворот XVIII – першої третини XIX ст. – пов'язана з впровадженням різних машин і парової енергії.

Кібернетична революція: початкова (науково-інформаційна) фаза датується 1940-1990 рр. Прорив у автоматизації, енергетиці, в галузі синтетичних матеріалів, космічних технологіях, але особливо – у створенні електронних засобів управління, зв'язку та інформації. Фінальна (керованих систем) інноваційна фаза розпочнеться у 2030-2040-х рр. і триватиме до 2060-2070-х рр.

Виробнича революція, займаючи по тривалості принаймні одну другу принципу виробництва (а фактично більше половини), складається з трьох фаз, кожна з яких відповідає трьом першим етапам принципу виробництва. Таким чином, разом з трьома наступними (післяреволюційними) етапами принцип являє собою **шестифазовий цикл**:

**1. Етап** початку виробничої революції. Формується новий, ще нерозвинений і неповний принцип виробництва.

**2. Етап** первинної модернізації / поширення та зміцнення принципу виробництва.

**3. Етап** завершення виробничої революції. Набуття принципом виробництва розвинених характеристик.

**4. Етап** зрілості і експансії принципу виробництва. Широке географічне та галузеве поширення нових технологій, доведення принципу виробництва до зрілих форм, виток трансформацій у соціально-економічній сфері.

**5. Етап** абсолютного домінування принципу виробництва. Остаточна перемога принципу виробництва у світі, інтенсифікація технологій, доведення потенцій до межі, за якими виникають кризові явища.

**6. Етап** несистемних явищ, або підготовчий (до переходу до нового принципу виробництва). Інтенсифікація веде до появи несистемних елементів, які готують народження нового принципу виробництва (коли, за сприятливих обставин, ці елементи зможуть скластися в систему, в деяких суспільствах почнеться перехід до нового принципу виробництва, і цикл повториться).

## 2.5. КОНЦЕПЦІЯ ПСИХОФРАКТАЛЬНОЇ СУТНОСТІ ЛЮДИНИ ТА СОЦІУМА

*Цілісно-циклічний підхід* до вивчення розвитку людини та суспільства, який, як зазначає О.А. Донченко, започаткували Н. Бор, Ф. Капра, Р. Шелдрейк, Г. Бейтсон, С. Гроф, Д. Бом, К. Прибрам, В.І. Вернадський, П. Тейяр де Шарден, О. Шпенглер та багато інших талановитих учених, які у своїх наукових розвідках заклали основи холістичної, циклічної парадигми еволюції, людської історії з її акцентом на вивченні *інваріантних відносин*, а не епізодичних, окремих сутностей<sup>480</sup>. При цьому таке циклічне моделювання історії виявляє певні етапи у контексті свого розвитку, оскільки воно було актуальним у стародавньому світі і після краху античного світу відходить на другий план, щоб знову ожити серед мислителів Відродження та їхніх духовних послідовників (Н. Макіавеллі, Дж. Віко), у О. Шпенглера та інших вчених, у т. ч. вітчизняних східнознавців. Суттєво, що, як зазначає Ю.В. Павленко, погляд на історію з позицій циклізму, разом із поглибленням знань про різні типи суспільств, явно втрачає свою чіткість<sup>481</sup>.

На погляд О.А. Донченко, "це відбувається тому, що критеріями виділення типів суспільств були матеріальні уречевлені показники. У нашому теоретичному досвіді такими критеріями є те, що довести і побачити неможливо, хоч воно існує й істотно впливає на життя спільнот та окремих людей: глибинно-психологічні і психокультурні інваріанти, які існують як психогенетичні паттерни і в індивідуальній, і в соціетальній психіці. Такі поняття, як "реакція на долю", "душевна стихія", "дух природи", "латентна субстанція" і т. ін. сьогодні вкрай актуалізувалися. Вони водночас належать як до езо- та екзотеричних концепцій і парадигм минулого, так і до науки нового покоління, тобто до посткартезіансько-ньютонівського, нелінійного погляду на життя та його прояви, яке покликане відродити світ першопричин, здатність людства враховувати універсальні принципи природи і традиції у своїй діяльності"<sup>482</sup>.

Саме за допомогою реалізації моделі *фрактальної природи людини та соціуму*, як вважає О.А. Донченко, можна досягти цілісного синтетичного розуміння соціальних процесів (К. Манхейм, К. Ясперс, К.С. Гаджієв, К.Г. Юнг, С. Гроф, Ф. Капра, Ш. Ейзенштадт, А. Кемпінські, А. Менегетті, А. Аугюстинавічуте та ін.):

"Прискіпливе спостереження за соціоструктурними процесами виявляє існування в житті соціуму такої майже математичної закономірності, як фрактальність соціуму, що означає як би клітинну структуру соціуму, яка формується в процесі не випадково/локальної фракталізації (розмноження за певним локальним принципом) різних суспільних структур. Це стосується абсолютно всіх суспільних структур: від людини – через заводи, магазини й школи... – до влади й інших соціальних інститутів"....

Фрактальність соціуму загалом є не чим іншим, як його властивістю визначати себе за допомогою різних фрактальних структур. А безліч останніх, у свою чергу, концентруються навколо власних матриць, що різняться не тільки своїм призначенням, але й психосоціальним типом, у якому криються цінності, змісти й можливості для виконання цього завдання.

Будь-який соціум має певний, принаймні необхідний, набір цих матриць, системна робота яких не тільки відбиває, але й визначає якість життя в соціумі й психосоціальне самопочуття людей у ньому. Саме звідси повинна починатися сфера розумного управління такою системою...

І зовсім очевидно, що, коли мова йде про людину, це ... стосується насамперед її психіки – надскладної, нелінійної й т.п. системи, що має субстанційно-універсальну природу. Психофрактал, як втілений фрагмент універсальної психіки, являє сутність людини природної – *Homo Naturalis*. Його призначення – функціонувати в ролі глибинного, доцільного, досконалого психічного регулятора, що найбільш адекватним образом вбудовує свого носія у те середовище, яке волею долі стає його середовищем існування. Цей елемент, створений розумною природою й не без допомоги Бога (у будь-якому його трактуванні), є механізмом, що найбільш ефективно інсталує людину в середовище її існування...

Так, у кожного індивіда свій психофрактал, а індивідів мільйони. Але цілеспрямоване спостереження, емпіричні й теоретичні узагальнення містять матеріал, що підтверджує існування деяких психофрактальних матриць або локалізованих метапрограм, що притягають до себе своїм ціннісним змістом певні страти людей і породжують із їхньою допомогою безліч самоподібних

<sup>480</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104. – С. 44.

<sup>481</sup> Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 390.

<sup>482</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 43-49.

суспільних структур. Матрична фракталізація є одним з неусвідомлюваних (самоорганізаційних, природних) процесів структурування суспільства. Саме міра, співвідношення й відношення одних до одних тих або інших психофрактальних матриць у суспільстві формує його соціетальний психофрактал. Останній, у свою чергу, представлений сукупністю суспільних структур, кожна з яких, з одного боку, є соціетальним фракталом суспільства, а з іншого боку – фракталом певної психофрактальної матриці. Таким чином, будь-яка соціальна суспільна або інституціональна структура (людина, група, організація, ідеологія, культура, економіка, освіта та ін.) має власну психофрактальну метапрограму. Соціетальний інтелект не може успішно виконувати свої функції без урахування соціетального психофрактала соціуму, тобто заданої певними надособистісними умовами даності"<sup>483</sup>.

У статті *"Психологія трансперсональних конструктів"*, О.А. Донченко дає таке трактування **фрактальної природи соціуму**:

"Структура простору має єдину інформаційно-енергетичну природу і фрактальний характер. Поняття "інформаційно-енергетичної природи" більш-менш зрозуміле і відоме, хоча б на інтуїтивному рівні. Щодо терміну "фрактальний", то він необхідний для уречевлення суб'єктом польового транспортування енергії та інформації, запозичений з математично-природничих дисциплін, рівень розвитку яких дав, нарешті, змогу порушити проблему істотних кореляцій усього з усім і вивести її на передній план науки. Явища, які відображаються на різних фракталах, та розподіли інформаційних блоків, що зосереджені на них, корелюють між собою у такий спосіб, що навіть зумовлюють певний хід історії, котра більше схожа на циклічний, аніж лінійний, феномен.

Структура фракталів настільки складна, що залишає помітний слід на фізичних і психічних процесах як носіях цих фракталів. Вона не просто складна, а має зовсім інший порядок, її можна порівняти хіба що з іншими фрактальними структурами, такими як будова блискавки чи хмари, гори, дерева, або берегової лінії. Хмари – не сфери, гори – не конуси, блискавка розповсюджується не по прямій, берегові лінії – не кола, а дерево – не гладке і не рівне. Сам Б. Мандельброт (автор терміну "фрактал") характеризує створену ним теорію морфологією безформеного. За фрактального підходу хаос перестає бути синонімом безпорядку і набуває тонкої структури. Слово "фрактальний" має латинське походження й означає "дрібний". Проте ця дріб'язковість у фракталі має різні ступені, рівні, форми, вагу тощо. Фрактали стають зручними моделями для опису процесів, які раніше вважались невпорядкованими і такими, котрі не можуть бути описані. Фрактальний підхід враховує само-афінну природу середовища. А означає, що людська психіка і природа загалом, для аналізу якої можна скористатися цим терміном (і водночас феноменом), залишається незмінною, незважаючи на історичні катаклізми і науково-технічний прогрес. Вона стала подібна до самої себе, а деякі властивості цієї подібності можна розгледіти на будь-якому локальному моменті цілісного фракталу (одним таким моментом і є феномен "відношення"). Коли ж наукою буде змодельований цілісний фрактал психіки Всесвіту, то можна буде говорити про початок вищої цивілізації.

Фрактал – це передусім енерго-інформаційний носій психосоціальної інформації. Українські вчені знайшли ще одну польову частку – інформаціон, яка, можливо, "транспортує" і розподіляє ту чи іншу інформацію за фракталами. Відтак психосоціальний простір, насичений інформацією та енергією – не містика і не метафора, а цілком реальний, уречевлений (хоч і невидимий) програматор соціального життя.

Фрактал – структура-частка або матриця, в якій не тільки відтворюється певне реальне ціле, а й міститься інформація про його ідеальний ("правильний") стан. Можна сказати, що фрактал – своєрідний інформаційно-енергетичний ген онтопсихосоціальності, який утримує "запис" певної ідентичності з усіма її "гріхами" і можливостями позбавлення від них. Власний фрактал притаманний Людству, так само його мають усі соціуми, спільноти і люди на Землі. Тривале витіснення якихось елементів ідеального фракталу (як наслідок дистресового досвіду) з його реальної втіленості призводить до формування певних постійних або тимчасових дисгармонійностей носіїв цієї неповної структури, яка все одно буде прагнути до самодостатньої запрограмованої повноти і штовхати в заданому напрямку психоонтологію суб'єкта-носія фракталу.

Цей психофізичний феномен підтверджує концепцію "дистресового досвіду" соціетальної психіки<sup>484</sup>, в межах якої психосоціальний простір можна розглядати як сферу міжпольового обміну, зокрема, обміну між соціетальною психікою соціуму (як елементом трансперсонального поля) та уречевленим соціумом (як елементом світського поля). Певне напруження між ними є завжди, але в

<sup>483</sup> Донченко Е. А. Социетальный психофрактал / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К. : Знання, 2005. – С. 281, 282, 26-27, 278-279.

<sup>484</sup> Антоний Марк Аврелий. К самому себе. Размышления. – СПб, 1895. – С.26, 68.

періоди програмних переходів (революцій, перебудов тощо) вона стає або значно вищою, або нижчою від "норми" залежно від того, наближує чи віддаляє революція ідентифікацію суспільства із власним "ідеальним" фракталом.

Повсякдення є свідком того, що співвідношення частини (наприклад, конкретної політичної дії) і цілого (трансперсонального контексту) загублене людством, хворобливі зміни як у політичному житті спільнот, так і у психологічному існуванні індивідів. Отож *фрактал – це: а) єдність свідомого і несвідомого, трансперсонального і персонального; б) програма шляху суб'єкта; в) базовий критерій, встановлений Всесвітом; г) правда кожного суб'єкта. Він так співвідноситься із уречевленим світом, як душа із тілом: коли між ними немає порозуміння, то обидві ці інстанції мають проблеми.*

Поле – це сила, а енергія як генератор цієї сили народжується разом із задоволенням потреби суб'єкта у певній – *своїй, правдивій* – інформації (ось чому в кожного – своя правда!). Саме від того, якою мірою суб'єкти взаємин здатні "наситити" одне одного *необхідною* інформацією, залежить тип взаємодії між ними, а, відтак, і те, що насичує психологічний простір і що називають любов'ю, динамікою, задоволенням, комфортом або ненавистю, апатією, страхом, агресією, байдужістю. Перебільшення, нестача або неадекватність інформації викликає хворобливі явища на рівні індивідуальної, соціальної та універсальної психіки. І тоді, навіть за умови, коли все інше начебто влаштовує, відносин як таких немає, оскільки відсутня інтерференція полів суб'єктів, з яких складається психосоціальний простір. Будь-яке відношення, так само, як і будь-який учинок, дія чи текст, повинні мати *функцію ідентичності*. Якщо якісь стосунки не складаються, це означає, що їхні суб'єкти опинилися за принципом сили (інтерференції), тому що втратили відчуття належних пропорцій"<sup>485</sup>.

Відтак, "Ми існуємо у Всесвіті з вічними законами, які знаходяться в чіткій пропорції між собою ...Тому потрібно крок за кроком стежити за збереженням власної пропорції у певній ситуації: я є і повинен постійно будувати пропорції моєї ідентичності, не дивлячись ні на кого і, якщо треба, проти всіх"<sup>486</sup>.

Глибинним і засадничим проявом фрактальної природи соціумів постає, на думку О.А. Донченко, *архетип* (архе – букв. *першоджерело, першооснова культури, менталітету, в цілому становлення і розвитку культурних і соціальних моделей, які формовизначають людське буття*), який можна розуміти як "форму колективного несвідомого (надособистісне начало людської психіки), і співвідносимо з тим, що древні називали зв'язком усього зі всім. Поняття архетипу корелює з холономним світоглядом, нелінійним, циклічним поглядом на життя. За Юнгом, архетип – безпрецедентна, успадкована несвідома форма або образ. Ця складова психічної структури може спонтанно виявляти себе у будь-який час, але як форма набуває змісту тільки за умови наповнення її матеріалом свідомого досвіду. Точніше кажучи, сам архетип – це формотворча здатність, можливість форми. Водночас цей феномен психоїдного походження можна вважати "соціальним кумулятивним феноменом", своєрідним "мотиваційним геном", який передає від покоління до покоління досвід, накопичений людством"<sup>487</sup>. Відтак, аналіз архетипів становить досить адекватний *метод* дослідження менталітету, праісторії та майбутнього суспільних утворень"<sup>488</sup>.

Саме завдячуючи такому підходу можна пояснити феномен *багаторазового повторення історичних подій* в інтервалах цілісного історичного проміжку часу (М.М. Морозов, А.Т. Фоменко та ін.) Відтак, історична синхроніка засвідчує, яким чином "минулі століття накручуються на вічність" і пояснює феномен "раннього характеру майбутнього". Тому в історії виявлена закономірність, відповідно до якої *явища, що чітко виокремлюються на ранніх етапах розвитку будь-якого суспільства (соціуму, етносу, цивілізації тощо), обов'язково розвинулись на його пізніх фазах, причому в панівних, всеосяжних формах*"<sup>489</sup>.

Як пише О.А. Донченко у статті "Психологія трансперсональних конструктів" (с. 44-114), "ілюстрацією "раннього характеру майбутнього" можуть бути такі відомі речі, як існування принципів соціалізму в християнських і дохристиянських суспільствах, успішне функціонування колективних господарств (колгоспів) у Древньому Єгипті, земельні закони Спарти в засадничі тотожний закон про власність на Землю, прийнятий у 1990 році Верховною Радою СРСР тощо. Ще

<sup>485</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 91-92.

<sup>486</sup> Менегетти А. Онтопсихологія, політика, економіка. – К., 1999. – С.21.

<sup>487</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 54-55.

<sup>488</sup> Кримський С. Б. Архетипи української культури // Феномен української культури. – К., 1996. – С.97-98.

<sup>489</sup> Inkeles F. and Levinson D.J. National Character: the Study of Modal Personaliti and Sociocultural Systems. – "Handbook of Social Psychology". Ed. bi G. Lindzey and E. Aron-son. Vol. 4 Reading (Mass.), 1969.; Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – С. 390, 36, 28-31.

цікавішою ілюстрацією є відомі міфологічні та архетипічні форми соціалізації, розповсюджені не тільки в мистецтві, а й у буденному житті".

Зазначений феномен підтверджують і синергетичні закони, які виявляють існування "**петель антиципації**" (С.Б.Кримський), коли у нелінійних системах процеси перебігають так, немов би вони мали місце у повному обсязі системи в минулому, а у певних ланках – так, якими вони мають бути у майбутньому. При цьому ці процесуальні ланки існують у теперішньому часі<sup>490</sup>.

Це засвідчує про те, що "має місце не тільки вірогідна, але й фактична, навіть статистична, залежність між подіями древньої, середньовічної, сучасної і майбутньої історії! А ще, мабуть, на те, що існує імпліцитна, внутрішня структура розвитку, соціального руху великих людських спільнот"<sup>491</sup>. С.Б.Кримський зазначає: у "зворотній логіці оновлення минулого діє не каузальна опосередкованість руху за стрілою часу, а аксіологічні програми історії, тобто не лінійна горизонтальна спрямованість історичних подій, але їхня ціннісна ієрархія, градація значущості, або метачасова "вертикаль" історії... А крім екзистенціального часу в метаісторії є і предметна основа, яка характеризується архетипами, або наскрізними структурами соціокультурних процесів", які реалізують певні архетипи, такі як "архетип товарно-грошових відносин, ринку", "архетип парцели (господарства, заснованого на власній праці родини)", трійця істини, добра і краси, цінності людської моралі тощо"<sup>492</sup>.

З огляду на зазначене О.А. Донченко пише, що "Правомірність виділення саме чотирьох глобальних етапів еволюції будь-якого процесу (суспільства, індивіда, педагогічного впливу тощо) підтверджує **юнгіанський принцип кватерності**. Кватерність К. Юнг розумів як деякий універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле потрібно згадати чотири боки світу... Чотири елементи зустрічаються всюди і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність або кватеріон має структуру 3+1, в якій один з елементів займає особливе положення, тому що має порівняно іншу природу (трьох євангелістів символізують тварини, а четвертого – янгол). Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум. Так, психічна функція, яка не знаходиться під контролем свідомості, стає четвертою, а її інтеграція у свідомості є одним із головних завдань процесу індивідуації"<sup>493</sup>.

Внаслідок вкрай важливого характеру дослідження О.А.Донченко, подамо значний фрагмент з її статті "*Психологія трансперсональних конструктів*":

"Наочно фрагмент фрактального архетипу психосоціальної еволюції можна відобразити у вигляді кола, що співвіднесене з системою координат, або з чотирма шкалами, які відповідають основним організуючим принципам, визначають рух соціумів. Це своєрідна матриця впорядкування, яка накладається на хаос таким чином, що будь-який зміст знаходить собі місце. Ознаки шкал як організуючі принципи розташовані на фракталі не випадково, а закономірно, відповідно до реальних кореляцій і взаємопереходів феноменальних структур. Так, наприклад, розташовані космічні стихії "циклу народження" в древній східній філософії: земля народжує метал, метал воду, вода – дерево, дерево – вогонь, а вогонь – землю. Якщо міжстихійні стосунки розташувати інакше, то має місце вже руйнування: земля руйнує воду, вода "згашує" вогонь, вогонь "плавить" метал, метал губить дерево тощо...

Окремі ознаки, які репрезентують той чи той життєустрій, не відображають його цілісність. Тільки у сукупності вони утворюють певний організаційний тип суспільства, задають його духовну атмосферу, всезагальну єдність – дух соціуму, його ауру, самопочуття людей загалом. Коротко опишемо зазначені цілісності чотирьох компонентів єдиного архетипу.

Перший тип – *тоталітарний (тотемний)*, наймолодший і найстаріший водночас. Наймолодший, тому що є первісним для людства і, як ембріон, містить у собі закодовану програму людського життя на Землі, людської спільноти як інтегрованого цілого, спроможного існувати лише за умови дотримання головних внутрішніх законів життєздатності. Ці закони відповідають законам Всесвіту, про що йдеться у працях Р. Генона та його прибічників<sup>494</sup>.

На першому етапі закладаються структурно-логічні та інформаційно-енергетичні засади людського життя. Згідно з юнгівськими функціями, це логічні та етичні закони, закони збереження

<sup>490</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Мир, 1986. – С. 270.

<sup>491</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 55.

<sup>492</sup> Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К., 1998. – 28-29.

<sup>493</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 56.

<sup>494</sup> Генон Р. Кризис современного мира. – М., 1991. ; тотем, за Е. Дюркгеймом – це принцип, який впорядковує універсум: Durkheim E.: Les formes elementaires de la vie religieuse, P.U.F., Paris, 1968, p.167; La division du travail social, P.U.F., Paris, 1978, p.VI.

цілісності психосоціальних архетипів, які гарантують адекватність життє-устрою людських спільнот законам Всесвіту: тендерний архетип (ін'є-ян), архетип верткості (екстраверсія-інтроверсія), архетипи фракталь-ності, синхронності, онтологічного резонансу, самості (цілісності особистості), гомогенності (єдності раціонального та ірраціонального, аналізу й синтезу, психосоціальних ознак "правопівкульності" і "лівопівкульності") тощо.

Головне в цих законах – принцип *Єдності* всього з усім. На цьому етапі реалізується *інтегральна традиція*, що і підтримує природний баланс сил. Людська сила на цьому етапі проявляє себе лише як компонент єдиної природної системи – адекватно і гармонійно. Логікою світоструктурування в такому соціумі є логіка міфологічного Космосу. Рішення на рівні суспільства спираються як на суто раціональні, логічні, так і на міфо-поетичні, ірраціональні шари колективної свідомості. В суспільстві панує колективістська установка, інтегративність, солідарність, принцип групи й безособистісний підхід, що пояснюється відсутністю історичної особистості як такої. Це – дитинство Людства. Деякі автори, щоправда, можуть доповнити ці симпатичні характеристики іншими. Так, відомий радянський археолог Л. Самойлов виявив майже всі риси первісного суспільства в кримінальному середовищі: культ фізичної сили, чисельність різних табу, семіотику татуювання, марновірство (забобони) замість релігії тощо<sup>495</sup>.

Але це, на наш погляд, свідчить лише про те, що інваріантами історії залишається лише форма, а зміст, яким вона наповнюється, залежить від міри цивілізованості окремої спільноти чи у групування. А ще однією гіпотезою стосовно досить точного наукового обґрунтування Л. Самойлова (він провів 20 експедицій для вивчення первісного життя, а потім опинився у в'язниці) може бути така: оскільки до нашого життя повернулося явище, яке посіло очевидне місце на початку існування нашого суспільства (при тому, що це явище спостерігається не тільки в ув'язненні, а й на всьому українському просторі, починаючи з владних структур), то можна вважати, що настає кінець сучасної місцевої цивілізації, тим більше, що, за Кримським, такі речі відбуваються лише на завершальній фазі життя певної спільноти.

Отже, продовжуючи опис архетипової моделі, підкреслимо, що такі явища як відчуття несвободи, підкорення "мертвому тексту" та інші гальмують розгортання живої соціальної дії, призводять до переважання вертикальних керівних структур, які заперечують відкритість суспільства, й утверджують культ влади. Проте всі ці явища і речі виникають пізніше, із становленням історичної індивідуальності. Тоді ж починають даватися взнаки негативні наслідки беззастережної влади моно-ідеології, установки на ентузіазм та слухняність мас, інші відомі ознаки тоталітарного життєустрою.

Друга складова – *авторитарний тип життєздійснення суспільства*, коли функції традиції перебирає на себе воля вождя, а сила й енергія людського інтелекту та емоцій спрямовуються на реалізацію цієї волі. Розвивається стимул дії на користь завоювання міцного соціального статусу – мотив влади. Божественне відступає, людське наступає. Ідеологічні міфологеми, направлені на об'єднання суспільства, проникнуті своєрідним романтизмом. Утім, на цьому етапі, внаслідок послаблення тоталітарного всеохоплюючого контролю, виникають паростки невдоволення, формується відчуженість людей від влади, утворюються тіньові сфери життя, недоступні контролю влади. Запановує корпоративна етика, принцип групи. Людину сприймають через належність до організації, яка, зі свого боку, беззастережно втручається у її приватне життя. Там вона шукає соціального та психологічного захисту. Домінують адаптація та інтеграція. Самореалізація залишається для третього етапу. Це – молодший шкільний вік Людства.

Третя складова фрактального архетипу – *ліберальний життєустрій* – начебто пов'язана з утвердженням "гуманістичних" цінностей, автономізацією і свободою особистості. Водночас це доба всездозволеності, панування індивідуалізму, егоцентризму, конкуренції, культу сили, втечі від суспільства як такого. Бог помер, тому що народилося "Я". Шліфуються засоби індивідуального захисту від зовнішнього середовища. Нікого не турбує життя виду. Всіх хвилює власне виживання. Можна сказати, що для цього етапу характерним є чоловічий світоглядний принцип (ян), екстраверсія, дезадаптаційність, неадекватність на соціальному рівні, але безмежні інтуїція, ініціатива і творчість – на індивідуальному. Це – підлітковий вік Людства.

---

<sup>495</sup> Самойлов Л. Путешествие в перевернутый мир // Нева, 1989. – №4.



Рис. 22. Фрагмент упорядкувального архетипу політичного несвідомого

Нарешті, четверта складова єдиного архетипу психосоціальної еволюції – демократичний устрій життя – багато в чому нагадує першу, але функціонує на якісно іншому рівні. Це своєрідна

доба дорослості, мудрості людства, побудови життя на етичному, психокультурному ґрунті. Можна навіть стверджувати, що це – інша цивілізація, доцільність та адекватність усіх компонентів якої обумовлює високу здатність соціального середовища підтримувати кожний компонент соціуму – організацію, особистість, групу тощо. Іншими словами мовиться про соціум, де людина живе, не гублячи себе і природу, зберігаючи минуле (традиції і культуру) і не вступаючи в конфлікт з іншими спільнотами.

В останньому випадку маємо так зване "інформаційне" суспільство, де вирівнюється баланс архетипів, усталюється відчуття соціальної ідентичності, входить у цивілізовану форму принцип індивідуальності й водночас зростає соціальна захищеність кожного громадянина. Це – етап відкритого суспільства, інформаційного зв'язку та ощадних технологій. Тут може бути започаткований перехід експоненти виробничого розвитку в планетарному масштабі на "нульовий цикл", науково обґрунтовані норми рівня споживання тощо. Досягти такого рівня цивілізованості можуть лише достатньо розвинені в культурному і матеріальному відношеннях суспільства. Зазначимо, що перший і четвертий компоненти фрактального архетипу, так би мовити, обмінюються унікальністю: місце тоталітарної "ми-сутності" заступає нова "ми-сутність" – демократична. Це – "мудра старість" Людства. Четвертий етап асимілює і знімає у собі в якісно новому вигляді всі попередні архетипні інваріанти.

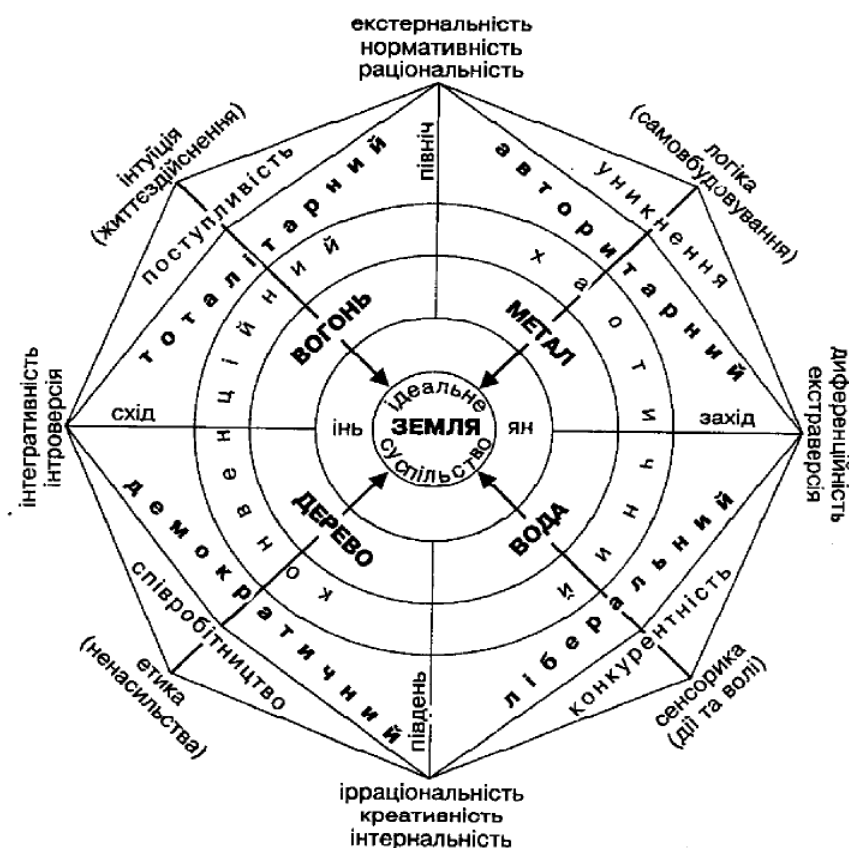


Рис. 23. Об'єднаний фрагмент фракталу соціальної психіки  
(містить водночас архетип політичною несвідомою, природних стихій тощо)

О. Шпенглер стверджує, що цивілізацію можна порівняти з організмом, а, відтак вона проходить періоди дитинства (тоталітарне суспільство), юності (авторитарне), зрілості (ліберальне) і старості (демократичне). Але не можна погодитися зі Шпенглером у тому, що старість – це кінець терміну існування того чи іншого соціуму.

У парадигмі циклічності немає початку і кінця. Кожному такому періоду відповідає певна соціальна структура (вертикальна або горизонтальна владно-підвладна структура, тип організації школи й освіти в цілому, стиль і стан науки, шляхи досягнення влади тощо), окремий соціально-психологічний клімат, "дух" суспільства, морально-ціннісні пріоритети, ставлення народу до влади, роботи і їхнього поєднання, домінуючий масовий настрій, поведінкові установки, тип порядку тощо.

За цими схематичними ознаками кожний соціум може впізнати себе у дзеркалі пропонованої моделі (щоправда, в ній відсутні характеристики перехідних етапів) і в разі потреби у соціальних



змінах скоригувати свій шлях у той чи інший бік. Для цього треба насамперед змінювати структурні компоненти в суспільстві, тобто основоположні фрактали: тип організації, стиль влади, властивості політичних партій, культури, ідеології тощо”<sup>496</sup>.

Взагалі, можна говорити про єдність соціально-політичної та індивідуально-психологічної природи людини та соціуму.

Зазначимо, що у психологічній науці принцип колообергу психологічних якостей втілено в цілій низці когнітивних схем. Це і “коло Айзенка”, що встановлює зв’язки факторно-аналітичного опису особистості з чотирма типами темпераментів<sup>497</sup>, і подібні психодіагностичні схеми Л.М. Собчик<sup>498</sup>, схеми координації типів керівних структур<sup>499</sup>, схема характерів за Р. Акоффом та Ф. Емері<sup>500</sup>, типи міжособистісних стосунків за Т. Лірі<sup>501</sup>.

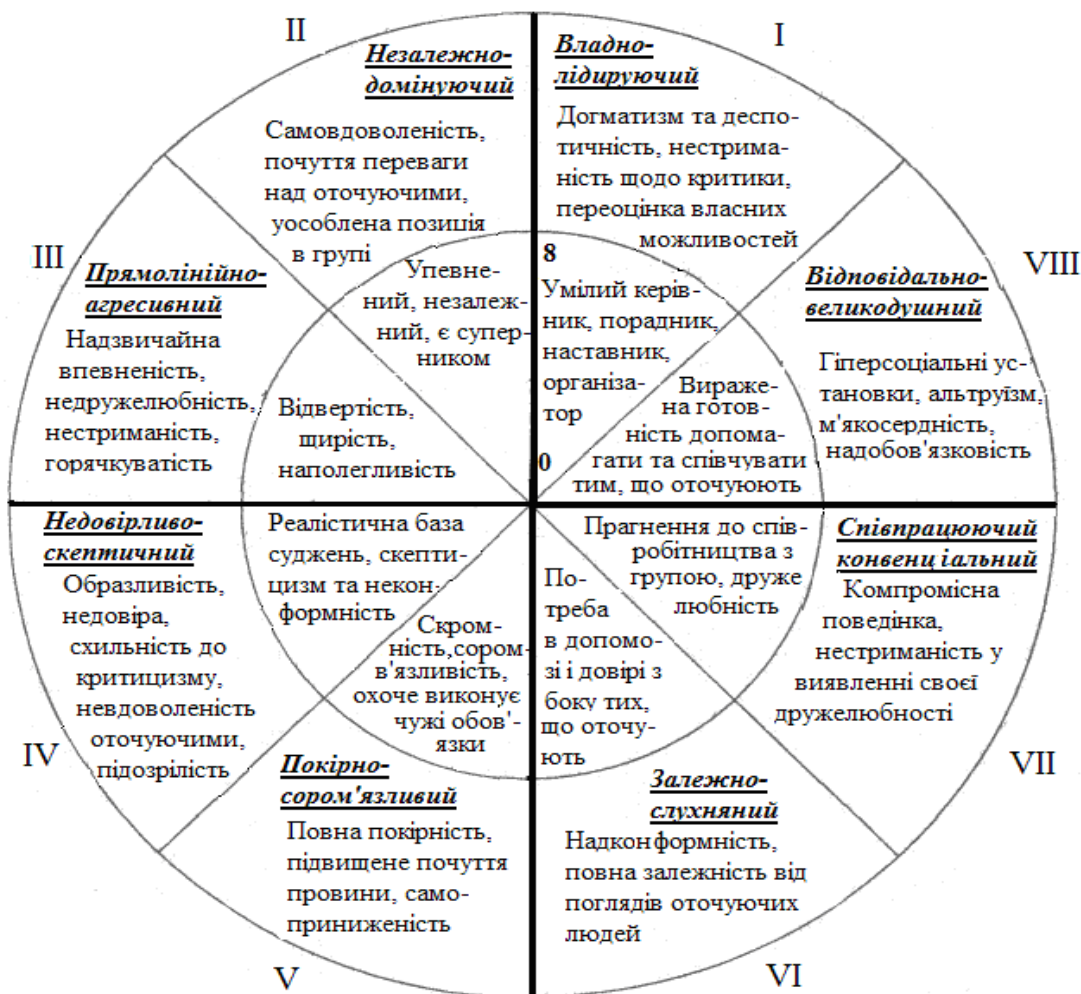


Рис. 24. Типи міжособистісних стосунків, за Т. Лірі

Зазначена парадигма циклічності *пояснює особливості різних психолого-конституційних типів людини у контексті астрологічного аналізу.*

**Типологічна система Е. Кречмера** відповідає принципу колооберту. Е. Кречмер<sup>502</sup> розділяв людей на два полярних типи: шизотимний та циклотимний, між якими міститься проміжний

<sup>496</sup> Донченко Олена Психологія трансперсональних конструктів. – С. 56-60.

<sup>497</sup> Eysenck H.J. The Structure of Human Personality / H.J. Eysenck. – London, New-York, 1953. – P. 2.

<sup>498</sup> Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов. Модификационный тест Люшера / Л.Н. Собчик. – М.: Сер.”Методы психологической диагностики”, 1991. – 88 с.

<sup>499</sup> Степанов С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, В.П. Варламова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 60–68.

<sup>500</sup> Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Емери. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.

<sup>501</sup> Лири Т. Искушение будущим // Т.Лири. – М.: Ультра. Культура, 2004. – 448 с.; Лири Т. Психоделический опыт: Руководство на основе “Тибетской книги мертвых” / Т. Лири, Р. Метцнер, Р. Олперт. – М.: Ника-Центр, 2003. – 224 с.; Лири Т. Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Т.Лири, М.Стюарт. – СПб.: Экслибрис, 2002. – 224 с.; Лири Т. Семь языков бога. Перевод с англ. / Т. Лири. – К.: “Янус”. – М.: “Пересвет”, 2001. – 224 с.; Лири Т. История будущего / Т. Лири. – К.: Янус, 2000. – 288 с.

<sup>502</sup> Конечный М. Психология в медицине / М. Конечный, М. Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 136-149.; Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.

віскозний тип. Шизотимний тип включає гіперестетичний (характеризується тонким розумінням естетичної форми), середній шизотимний та анестетичний (холодно-емоційний, педантичний, нечутливий). Циклотимний тип включає гіпоманічний (веселий), практичний (реаліст) та депресивний. Покажемо розкладку цих типів на схемі синусоїди, при цьому включимо до неї астрологічно-біоритмологічний контекст, який зараз досліджується наукою<sup>503</sup>:

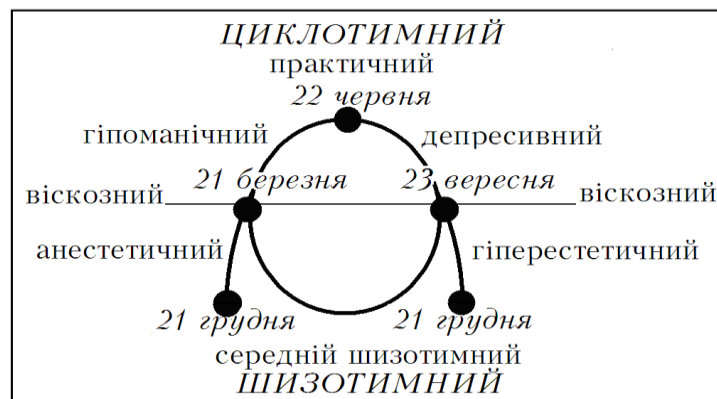


Рис. 25. Типологічна система Е. Кречмера в астрологічно-біоритмологічному контексті

Як свідчить статистика, взимку та весну народжується більш американців, які потім хворіють на шизофренію, ніж літом та в осені. У південній Америці та Австралії, де пори року немовби “перевернуті навиворіт”, шизофреніки частіше народжуються з травня по жовтень.

Таким чином, висхідна та низхідна гілки хвилі втілюють відповідним чином естетичний (дискретно-схематичний) та моральний (цілісно-континуальний) аспекти людини, які не можна розглядати як полярні сутності, про що писав Л. М. Толстой: “естетичне та етичне – два плеча одного важеля: настільки здовжується та полегшується один бік, настільки ж скорочується та стає вагомішою другий бік. Як тільки людина втрачає моральний сенс, вона стає особливо чутливою до естетичного” [Толстой, 1953, т. 53, с. 150, 79, 104].

Розглянемо принцип “невловимої взаємодії” (надслабких сигналів) і фазових станів психіки. На рівні психіки людини можливі чотири відношення між стимулом (подразником) і реакцією організму на цей стимул, що знаходить відображення у феномені фазових станів<sup>504</sup>. Як указував І.П. Павлов, ці стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування.

1. У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2. При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3. На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4. Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5. І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

6. У глибокому сні виявляється така фаза, при якій відсутня реакція і на сильні подразники (для пробудження людини потрібно застосувати безумовний подразник значної сили – потрясти, розбуркати та ін.)

Цікаво, що протягом доби людина знаходиться у восьми станах, що мають тенденцію послідовно змінюватися:

- (1) напружена бадьорість,
- (2) бадьорість,

<sup>503</sup> Вронский С.А. Астрология: суверия или наука? / С.А. Вронский. – М.: Наука, 1990. – 252 с.; Дружинин В. Н. Личность и гороскоп / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – Т. 16. – 1995. – № 3. – С. 44–53.; Радьярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радьярд. – М.: Ваклер, 1995. – 302 с.; Eysenck H.J. Asrtology: Science or Superstition? / H.J. Eysenck, D.K. Nias. – London: Maurice Temple Smith Ltd., 1982.

<sup>504</sup> Конечный М. Психология в медицине / М. Конечный, М. Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 123.

- (3) розслаблена бадьорість,
- (4) дрімота,
- (5) неглибокий повільний сон,
- (6) перша фаза глибокого повільного сну,
- (7) друга фаза глибокого повільного сну,
- (8) швидкий сон (сон із сновидінням)<sup>505</sup>.

Якщо розташувати ці психічні стани за рухом годинника, побачимо, що швидкий сон переходить у стан напруженої бадьорості, що справді має місце, оскільки ці два стани дуже близькі один до одного в психофізичному відношенні.

Говорячи про фазові стани, потрібно підкреслити, що вони відображають співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування, що виявляються в "поле" стимулу і реакції. У стані пильнування сила реакції відповідає силі подразника, тобто стимул і реакція адекватні один одному (цей стан можна позначити словами – "пильнування", "стан середнього рівня збудження"). При зануренні у сон спочатку з'являється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. Це – перехід від стану збудження до гальмування, тобто стан, проміжний між сном і пильнуванням, збудженням і гальмуванням, що пояснюється природою цього нейтрального медитативного проміжного психічного стану. Потім, на другій стадії сну виявляється парадоксальна фаза, виявляючи момент функціонального перепрофілювання організму (коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються). Можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, на які в нормі організм не реагує. Тут виявляється відкриття організму до "позамежного" поля інформаційних подразників.

Фазові стани психіки співвідносяться з психотипами людини. У сангвініка сильна нервова система, він емоційний і відрізняється гарною працездатністю, проте спонукання його хитливі, увага нестабільна. Він досить добре орієнтується в незнайомій обстановці, ініціативний, адаптивний, що співвідноситься з нормальною фазою. У флегматика також сильна нервова система, проте він інертний, стійкий у прагненнях і настроях, що співвідноситься із урівноваженою фазою. Меланхолік має слабку нервову систему, швидко стомлюється, це тривожна людина, яка тонко відчуває навколишній світ, володіє підвищеною чутливістю до усього що відбувається, що співвідноситься з парадоксальною фазою. Холерик – сильний, невірноважений тип, він характеризується швидкістю дій і рішень, швидкою зміною настрою, виявляючи іноді неадекватні реакції на зовнішні подразники, що можна зіставити з ультрапарадоксальною фазою.

Побудуємо схему співвідношення фазових станів, темпераментів і восьми функціональних станів організму.

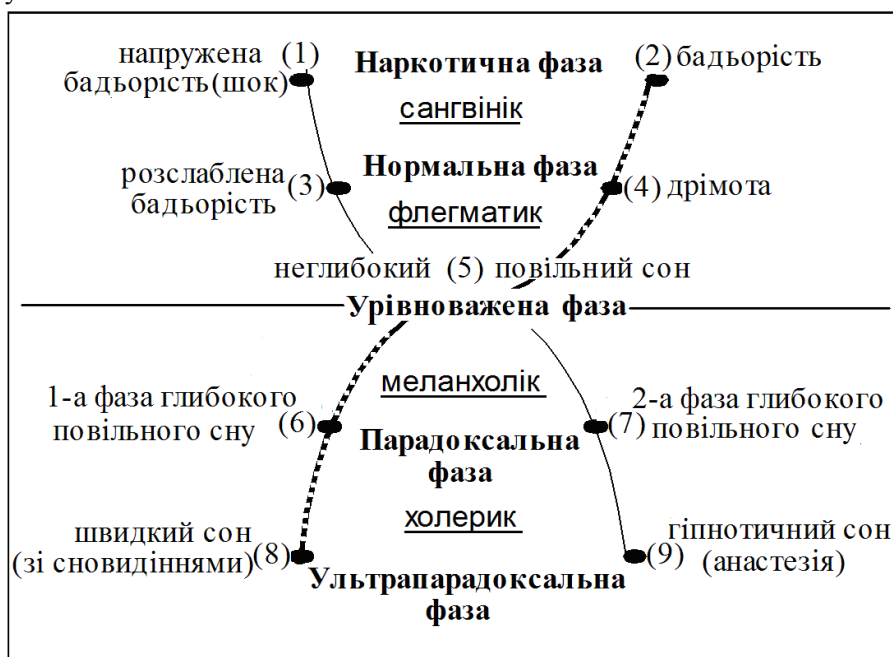


Рис. 26. Схема співвідношення фазових станів, темпераментів і функціональних станів організму

<sup>505</sup> Хронобиологія і хрономедицина. – М.: Медицина, 1989. – 400 с. – С. 250-251.

Тут подані два одночасних процеси: процес збудження (він показаний пунктирною синусоїдою: (8) → (2) ) і процес гальмування ((1) → (9) ). Ці два процеси немовби співіснують у єдиному функціональному полі і дають ефекти фазових станів:

(1)–(2) – наркотична фаза, у якій організм немовби перебуває в стані напруженої бадьорості, шоку, надзбудження (нечутливості до болю) у функціональній сфері процесів гальмування, а також у стані бадьорості у функціональній сфері процесів збудження;

(3)–(4) – нормальна фаза, що відповідає сангвінічному темпераменту; тут виявляються стани розслабленої бадьорості і дрімоти;

(5) – неглибокий повільний сон, урівноважена фаза, де процеси гальмування і збудження врівноважують один одного (флегматичний темперамент);

(6)–(7) – перша і друга фаза глибокого повільного сону, що відповідає парадоксальній фазі і меланхолійному темпераменту.

(8)–(9) – швидкий сон із сновидіннями і гіпнотичний сон, що відповідають ультрапарадоксальній фазі і холеричному темпераменту.

Слід зауважити, що в стані **гальмування нервових процесів** (м'язового розслаблення) активні функції відновлення: кровоносні судини розширені, артеріальний тиск знижений, трофіка (харчування) тканин і органів посилена. У цьому стані організм відкритий слабким, ніжним, невловимим подразникам. Про це ми можемо дізнатися з езотеричних джерел: у системі езотеризму існує положення, що слабкі впливи “піднімають сили”, а сильні – руйнують<sup>506</sup>. У рефлексології помічена така ж закономірність, яка стосується точеного масажу: “сильне надавлювання приводить до седативної дії, середнє – до нейтральної, слабке – до тонізуючої”<sup>507</sup>. До цього ж смислового ряду відноситься положення: чим вищим є стан порушення симпатичного або парасимпатичного відділів нервової системи, тим (за інших рівних умов) слабше вони реагують на тонізуюче подразнення і тем сильніше – на седативне<sup>508</sup>.

Важливо відзначити, що фазові стани психіки за своєю природою є проміжні, граничні стани між двома протилежними психічними модусами людини. У цьому відношенні інтерес має спектр переходу психічних станів людини, за В.Л. Леві<sup>509</sup>.

|                    |                                      |           |                       |   |              |         |     |          |
|--------------------|--------------------------------------|-----------|-----------------------|---|--------------|---------|-----|----------|
| Пароксизм судороги | Несамовитість, гарячквата активність | Збудження | Бадьорість поживлення | <b>Спокій, сфера вольового контролю</b> | Розслаблення | Дрімота | Сон | Летаргія |
|--------------------|--------------------------------------|-----------|-----------------------|---|--------------|---------|-----|----------|

Рис. 27. Спектр переходу психічних станів людини

Викладений вище аналіз дозволяє дійти певних висновків:

1. При переході від стану збудження до гальмування організм перетинає сферу (вольового контролю, врівноважену фазу), в якій він однаково чутливий як до сильних, так і до слабких подразників (урівноважена фаза), тут він однаково відкритий до всіх сигналів (подразників) зовнішнього і внутрішнього середовища. Тому слабкі подразники тут є ефективним засобом впливу. Саме в цій врівноваженій (гіпнотичній) фазі і відбувається вироблення різноманітних психологічних установок, оскільки ця фаза балансу процесів збудження і гальмування виявляється “рівнодіючою” щодо різноманітних сенсорних модальностей, у результаті чого ці модальності формують умовний рефлекс як результат закріплення нервових зв'язків<sup>510</sup>. При цьому саме завдяки урівноваженій фазі можливий не тільки умовний рефлекс, але і феномен синестезії.

Цей стан, у якому виявляється медитативний альфа-ритм мозкової активності, можна назвати (слідом за В.Л. Леві) станом вольового контролю (самоконтролю, що виявляється в прийомах автогенного тренування), а також фазою гомеостазу, у якій процеси симпатичної і парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи, процеси асиміляції і дисиміляції, збудження і гальмування, активність правої і лівої півкуль врівноважуються. Тут можлива функціональна єдність першої і другої сигнальної системи, уяви і знаку, думки і почуття. Цей альфа-ритмічний стан ініціюється тоді, коли людина розслаблюється і закриває очі, а також тоді, коли вона спрямовує свою увагу на тілесні відчуття.

<sup>506</sup> Макашев А.М., Ву-шу / А.М. Макашев, С.Э. Эдилян. – Л.: Политехника, 1991. – 397 с. – С. 382.

<sup>507</sup> Фомберштейн К.Б. Рефлексотерапия в курортологии / К.Б. Фомберштейн. – К.: Здоровья, 1991. – 192 с. – С. 64.

<sup>508</sup> Кандыба Д.В. Тайная власть гипноза / Д.В. Кандыба. – СПб.: Литера, 1998. – 415 с.

<sup>509</sup> Леві В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леві. – М.: Знание, 1977. – 215 с. – С. 36.

<sup>510</sup> Иваницкий А.М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания / А.М. Иваницкий // Психологический журнал – 1999. – № 3. – Том 20. – С. 93–104.; Иваницкий А.М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний / А.М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 209–225.

2. У стані нормального гальмування, що характеризується парадоксальною фазою, перевага в плані реагування віддається слабким сигналам зовнішнього і внутрішнього середовища. Спостерігається зниження порогів чуттів.

У контексті викладено вище суттєвою є така інформація. На міжнародній конференції в університеті штату Аризони (США) у 1999 році, що проходив під назвою “*Останні досягнення науки про свідомість*”, були опубліковані тези російського вченого, доктора біологічних наук, президента Санкт-Петербурзької асоціації психопунктури, завідувача лабораторією психофізіології психоневрологічного інституту ім. В.М. Бехтерева, професора В.Б. Сльозкіна і кандидата медичних наук І.Я. Рябиної. У тезах міститься інформація про процеси, що відбуваються в мозку людини під час медитації і молитви. Досліджувався настоятель одного з монастирів. Результат його електроенцефалограми під час молитви здивував дослідників: було виявлено, що при повній свідомості в молитовному стані православного священика електроенцефалограма показувала повне вимикання кори головного мозку. Якщо стан пильнування і швидкого сну (сну із сновидіннями) у принципі ідентичні, то й молитовний стан подібний до фази повільного сну. Було також показано, що зневіра, рок-музика ведуть людину від стану гармонії, викликаючи в корі мозку електричні імпульси, близькі до епілептичного випадку.

Викладене вище дозволяє дійти висновку про наявність **чотирьох фундаментальних психофізіологічних модусів людини**, які в специфічному вигляді заломлюються на рівні функціонування півкуль головного мозку, що є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором поведінки) людського організму, оскільки з активністю півкуль так чи інакше співвідносяться найважливіші психофізіологічні аспекти життєдіяльності людини, як, наприклад, енергетична та інформаційна регуляція поведінки людини<sup>511</sup>, “Я” та “не-Я”, свідомо та підсвідомо, особистісно-рольова та безособово-спонтанна сторони психічної діяльності та ін.<sup>512</sup>

Як ми вже писали, правопівкульовій стратегії відображення оточуючого світу притаманне цілісно-континуальне, чуттєво-емоційне, релігійно-міфологічне світосприйняття<sup>513</sup>, в той час як при функціональній активності лівої півкулі світ сприймається дискретно-множинним, аналітичним чином, а людина постає як ізольована від зовнішнього світу індивідуально-особистісна сутність, що виявляє психофізіологічну базу для феномена волі (яка актуалізується як феномен вибору саме за умов дискретно-множинної реальності), а також когнітивного феномена аналітико-скептичної рефлексії.

Важливо й те, що правопівкульове світосприйняття, що передбачає відображення світу з “повною довірою”, в межах якого людина емпатійно зливається з оточенням, нівелює різницю між зовнішнім та внутрішнім (об’єктом та суб’єктом), коли людська істота починає ставитись до світу так само, як до себе, задовольняючи релігійний принцип “возлюби ближнього як самого себе”. Саме тут витоки альтруїстичної установки пристосування до світу шляхом зміни самого себе. Лівопівкульове ж світосприйняття передбачає диференціацію суб’єкта та об’єкта з усіма освітніми наслідками, що з цього випливають.

Розвиток людини в плані онто- і філогенезу проходить, як ми вже зазначали, від правої півкулі до лівої, а від неї – до їх синтезу, що фіксує чотири динамічні стани: право- та лівопівкульовий, стан півкульового синтезу, а також стан переходу під правої півкулі до лівої і навпаки.

Слід зазначити, що гностично-відображальні стратегії півкуль зумовлюються, внаслідок єдності світу, всезагальною матеріальною дихотомією Всесвіту. Матерія концептуально диференціюється на два полярних види – речовину та поле.

Речовина, що має масу спокою і характеризується певною структурою, яка є дискретно-множинною формою, співвідноситься з інформацією, як принципово множинно-структурною сутністю, що відбивається лівою півкулею.

Поле ж, яке не має маси спокою, ніби “рух у чистому вигляді”, є континуально-цілісною сутністю, що співвідноситься з енергією як мірою руху, яка відбивається правою півкулею.

Зазначений висновок можна вважати обґрунтованим, якщо прийняти до уваги той визнаний психологами факт, що емоції пов’язані з потребою-інстинктивною сферою людини<sup>514</sup>, а потреби, в свою чергу, є енергетичною сутністю<sup>515</sup>. Ось чому праву півкулю можна назвати субстратом *потребово-енергетичної*, а ліву – *інформаційно-вольової* регуляції людського організму.

<sup>511</sup> Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.

<sup>512</sup> Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

<sup>513</sup> Пучинская Л.М. Демоны правого полушария / Л.М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

<sup>514</sup> Магдауолл У. Различие эмоции и чувства / У. Магдауолл // Психология эмоций. Тексты. – М., 1984. – С. 103–108.

<sup>515</sup> Madsen K.B. Theories of motivation. An overview and a thynthesis // V.R. Jones (ed.) Human motivation / K.B. Madsen. – Lincoln, 1965.



Такий погляд на функції півкуль досить близький до інформаційної теорії емоцій П.В. Симонова<sup>516</sup>, оскільки можна вважати, що права півкуля сприймає високочастотні (енергетичні), а ліва – низькочастотні (інформаційні: інформація у межах теорії інформації визначається як міра частотності тих чи інших подій, що “несуть” у собі тим більше інформації, чим рідше вони трапляються) сигнали середовища.

Суттєвим є також важливий висновок П.В. Симонова про те, що в основі типів нервової системи лежать **нормальні особливості функціонування структур головного мозку людини**<sup>517</sup>. Так, меланхолік схильний до нерішучості, тривоги, боязкості при загостреній чутливості до незначних сигналів (що відповідає функціональним особливостям *гіппокампа*).

Холерик – до задоволення домінуючої потреби, він мало рахується з одночасно існуючими мотивами (*гіпоталамус*).

Флегматик же характеризується тим, що його активність може бути збудженою сигналами дуже важливих і високоймовірних подій (*фронтальний неокортекс*).

Нарешті сангвінік має схильність до позитивних емоцій, високої допитливості, нехтування невдач (*міндаліни*). Ці функціональні фактори співвідносяться з чотирма типами неврозів.

У психічній структурі меланхоліка, який, як пише П.В. Симонов, чутливий до малозначних, низько вірогідних сигналів, першу скрипку відіграє ліва півкуля; для розуміння сутності меланхоліка може стати у пригоді думка Ф. Клікса про те, що “чим більш тонкими є необхідні різниці, тим сильніша потреба в більш диференційованих засобах передачі інформації. Пізнання та інформація, рівень когнітивного розвитку, який досягнуто, та тонкощі передаваного повідомлення взаємно обумовлюють один одного”<sup>518</sup>.

У той час у флегматика, активність якого можуть збудити сигнали високоймовірних подій, превалює активність переходу від правої до лівої.

Стан півкульового синтезу характерний для процесу сполучення всіх попередніх чотирьох станів, коли мислитель та митець (ліво- та правопівкульові сутності) синтезуються в одній особі.

Два полярних модуси – право- та лівопівкульовий – можна співвіднести з такими видами матерії, як речовина (структурно-множинна, дискретна сутність) та поле (континуально-цілісна сутність), а також з двома детерміністськими чинниками, концептуалізованими в категоріях циклопричинності<sup>519</sup> та класичної лінійної причинності, яка традиційно розуміється як лінійна, асиметрична сутність<sup>520</sup>.

Права півкуля функціонує в межах циклопричинності, відображаючи світ за принципом “все у всьому”, в той час як ліва – лінійної причинності, відображаючи світ послідовно-лінійним чином.

У психології півкульовий дуалізм відбивається в явищі, що іменується “**конституційною віссю**”, полюсами якої є два протилежних кречмерівських конституційних типи – шизотимний та циклотимний (астенічний та гіперстенічний)<sup>521</sup>.

Цікаво, що в самій назві “**циклотимний**” закладено відношення цього типу людини до сфери *циклопричинності*, в той час як поняття “**шизотимний**”, тобто “розщеплений”, дає нам натяк на відношення цього типу людини до сфери класичної *лінійної причинності*.

У психіатрії півкульовий дуалізм втілено в понятті “психопатологічної осі”<sup>522</sup>, що координує відношення між двома полярними типами психічних патологій – шизофренією та циклічними психозами, які співвідносяться з функціями півкуль<sup>523</sup>.

<sup>516</sup> Симонов П.В. Созидующий мозг. Нейробиологические основы творчества / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1993. – 215 с.; Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология, нейропатология, психология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 204 с.; Симонов П.В. Корово-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.

<sup>517</sup> Симонов П.В. Корово-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.; Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1970. – 141 с.; Симонов П.В. Нейрофизиологический подход к анализу внутривидового поведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1976. – 156 с.

<sup>518</sup> Кликс Ф. Пробуждающееся мышления / Ф. Кликс. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с. – С. 90.

<sup>519</sup> Кузьмин М.В. Экстатическое время / М.В. Кузьмин // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 67–79.

<sup>520</sup> Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 75.

<sup>521</sup> Боголюбов В.М. Внутренние болезни / В.М. Боголюбов. – М.: Медицина, 1983. – С. 159–160.

<sup>522</sup> Ганнушкин П.Б. Избранные труды / П.Б. Ганнушкин // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 26–35.; Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.

<sup>523</sup> Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.; Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and devotional / P. Flor-Henry // Third International Congress of Medical Psychology. – Rome, 1978. – P. 456–470.

Для *шизофренії* характерна “емоційна тупість та холодність афективного життя... шизофренічну форму мислення часто називають символічною, маючи на увазі ту її особливість, що вона нічого не бере в буквальному сенсі, а все в інакомовному”<sup>524</sup>. Можна сказати, що шизофреніку притаманне множинне, розщеплене абстрактно-логічне світосприйняття в його крайньому патологічному вираженні, що проявляється в прагненні людини, яка знаходиться під владою цієї патології, все класифікувати, схематизувати. Для другого типу патології характерно крайнє вираження цілісного предметно-образного, чуттєво-експресивного світоспоглядання, що проявляється в тенденції все “тоталізувати”, кристалізувати у формі надцінного тотального уявлення чи ідеї.

Таким чином, тут ми маємо розщеплене дискретно-множинне (“речовинне”) *лівопівкульове* та цілісне континуально-синтетичне (“польове”) *правопівкульове* відображення світу в його патологічному вираженні. При цьому, як пише Л.С. Виготський, “розщеплення розглядається як функція, що однаковою мірою притаманна хворобливій та нормальній свідомості... яка виявляється в такій же мірі необхідною при абстракції, при довільній увазі, при утворенні понять, як і при виникненні клінічної картини шизофренічного процесу”<sup>525</sup>.

Подібним же чином і для цілісно-континуального, емпатійного відображення світу характерні різні психічні “рівні” (норма, акцентуація, патологія), які в своїй суті мають загальну психофізіологічну основу.

Так П.Б. Ганнушкін, характеризуючи риси конституційно-депресивних осіб, пише, що за їх “похмурою оболонкою звичайно жевріє велика доброта, чуйність та здатність розуміти душевні рухи інших людей”<sup>526</sup>.

Таким чином, чотири психічні модуси людини можуть корелювати як з чотирма типами півкульової активності, так і з чотирма типами неврозів, які П.В. Симоновим пов’язуються з порушенням одного з відділів головного мозку.

Ми вважаємо, що, оскільки півкулі мозку є своєрідним психосоматичним фокусом людини, чотири типи неврозів відповідають одному з психічних модусів людини (ліва півкуля – ЛП; права півкуля – ПП).

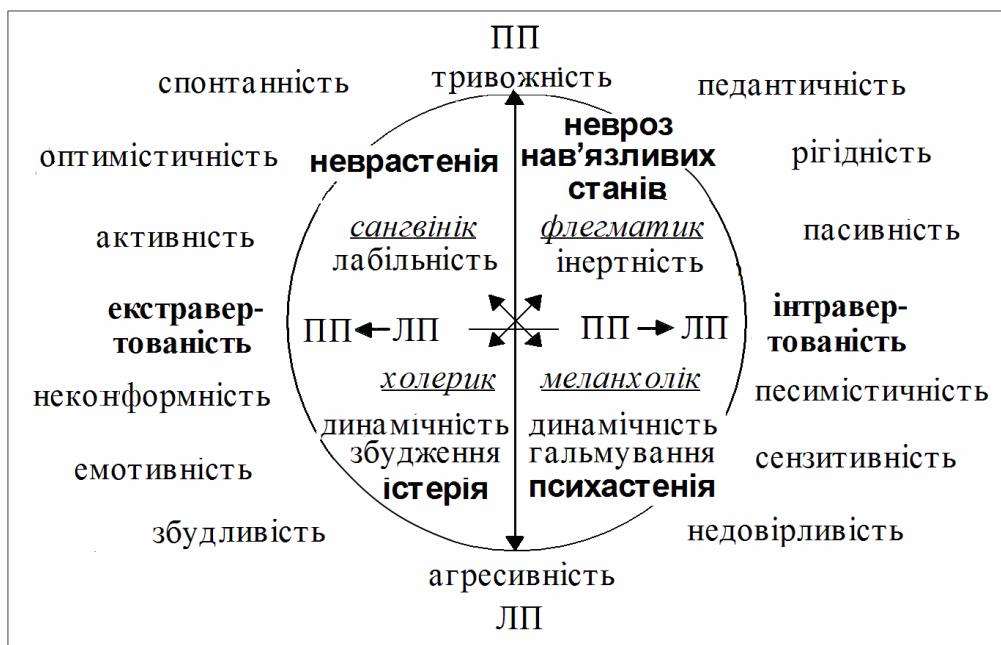


Рис. 28. Інтегральна модель психологічних феноменів людини

Так укорінювання в психологічному стані холерика відповідає, на нашу думку, істерії (демонстративність переживань), оскільки в даному випадку маємо тенденцію до розвитку емоційного правопівкульового (сугестивного: як вважають деякі дослідники, в стані гіпнотичного трансу активна переважно права півкуля<sup>527</sup>) компоненту поведінки, який сполучається з

<sup>524</sup> Виготський Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Виготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65. – С. 62–63.

<sup>525</sup> Виготський Л.С. К проблеме психологии шизофрении. – С. 60–65.

<sup>526</sup> Ганнушкін П.Б. Избранные труды / П.Б. Ганнушкин // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 26–35. – С. 27.

<sup>527</sup> Каструбин Э.М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э.М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

лівопівкульовою поведінкою, що передбачає нагнітання реакції демонстративно-істеричного, екзальтованого характеру.

Укорінювання в психологічному стані меланхоліка відповідає психастенії (стан страху, невпевненості, вагання), що витікає з особливостей лівопівкульового реагування на малозначні, низько вірогідні сигнали.

Укорінювання в психологічному стані флегматика відповідає неврозу нав'язливих станів.

Укорінювання ж в психологічному стані сангвініка відповідає неврастенії (перенапрузі), оскільки в даному випадку наявний розвинутий правопівкульовий емоційний стан збудження, що призводить до виснаження емоційних ресурсів психіки людини.

Слід сказати, що активність правої півкулі співвідноситься з нервовими процесами збудження, а лівої – гальмування<sup>528</sup>, при цьому у хворих на неврастенію баланс нервових процесів зсунутий у бік процесів гальмування, а у хворих на невроз нав'язливих станів – у бік процесів збудження<sup>529</sup>, що пояснюється вищевикладеними міркуваннями.

Структурна модель освітнього середовища школи в її психологічному аспекті відповідає інтегральній моделі психологічних феноменів людини<sup>530</sup>:

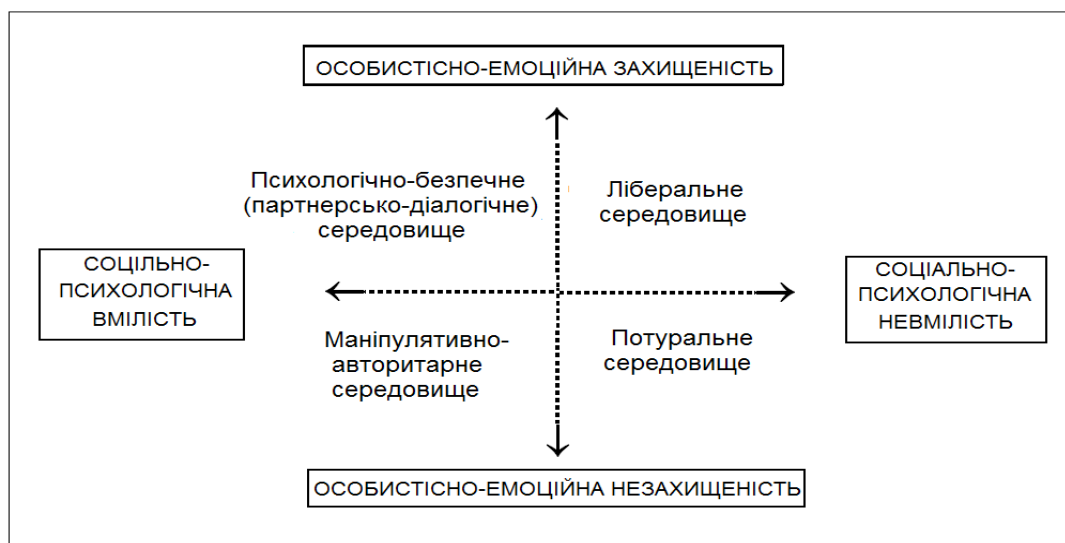


Рис. 29. Структурна модель освітнього середовища школи в її психологічному аспекті

Суттєво, що психоаналіз відносить релігійну свідомість до явища клінічного, діагноз якого – “загальнолюдський невроз нав'язливості”. Дійсно, невроз нав'язливих станів є переважно правопівкульовою сутністю, яка постає у якості психосоматичної застанови для розвитку релігійної свідомості.

Крім цього, як ми бачимо на рис. 28 психастенія характеризується домінуванням лівопівкульової активності, тобто другої сигнальної система переважає над першою, що і підтверджується дослідженнями.

А істерія характеризується переходом від лівої до правопівкульової активності, тобто переважанням першої сигнальної системи над другою, що знову ж підтверджується дослідженнями<sup>531</sup>.

Ці чотири психотипи, як і чотири типи неврозів, співвідносяться з **чотирма гострими афективними реакціями**<sup>532</sup>:

- *інтрапунітивні* (що є розрядження агресії шляхом автоагресії – нанесення собі шкоди),
- *екстрапунітивні* (розрядження афекту шляхом агресії на оточення),
- *іmunітивна реакція* (розрядження шляхом утечі від афективної ситуації),
- *демонстративні реакції* (коли афект розряджається у "спектакль").

<sup>528</sup> Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

<sup>529</sup> Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 97.

<sup>530</sup> Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 40.

<sup>531</sup> Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с. – С. 240.; Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

<sup>532</sup> Патопсихологические исследования у подростков. – Л.: Изд. ЛГУ, 1981.



Потрібно сказати й те, що холерик і сангвінік займають місце на висхідній гілці синусоїди, тобто відповідають розвитку процесів екстравертації, розгортання вишир, устремлінню вперед, у майбутнє.

А флегматик і меланхолік, що займають місце на спадній гілці синусоїди відповідають розвитку процесів інтравертації, занурення в себе, тому, у минуле. Ця топологічна орієнтація в цілому відповідає дослідженням психологів.

П.В. Симонов наводить таку схему функціональної спеціалізації структур мозку, що беруть участь у генезі емоційних реакцій<sup>533</sup>:

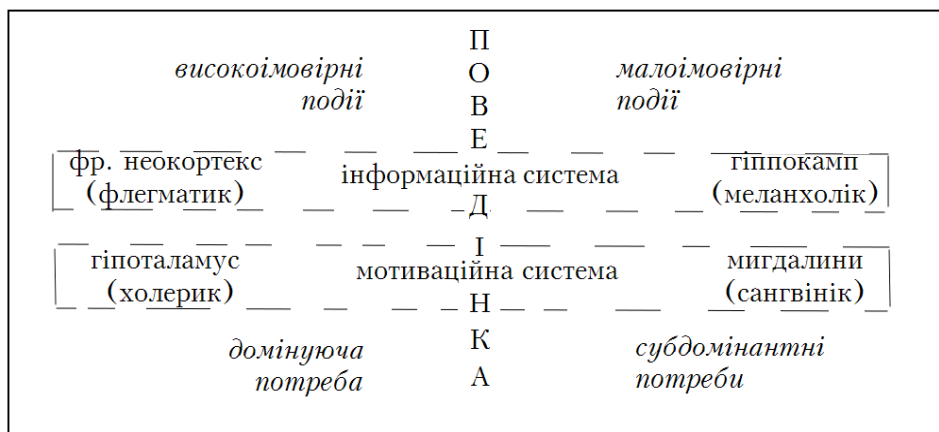


Рис. 30. Схема функціональної спеціалізації структур мозку, що беруть участь в генезі емоційних реакцій

Подамо зазначену схему на основі схеми конфігурації хвилі, де поведінка постає у вигляді хвилястого процесу:

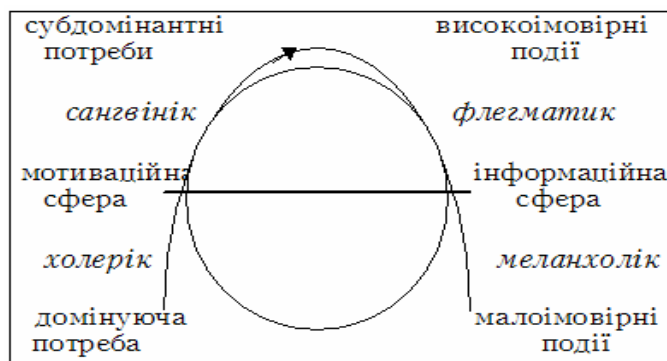


Рис. 31. Адаптація схеми функціональної спеціалізації структур мозку до структури хвилі

Трансформуємо “Коло Айзенка” на основі схеми конфігурації хвилі, що дозволяє співвіднести мотиваційну сферу з екстраверсією, а інформаційну сферу – з інтроверсією:

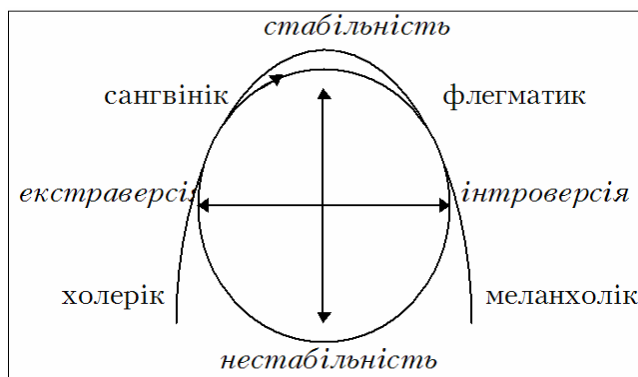


Рис. 32. Коло Айзенка як хвиляподібний процес

<sup>533</sup> Симонов П.В. Кортико-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.; Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.

Якщо брати до уваги, що, як вважає П. В. Симонов, права півкуля мозку відповідає за мотиваційну сферу (цілепокладання), а ліва – за вибір засобів досягнення цілі (і в той же час ліва та права півкуля забезпечують відповідним чином інформаційну та енергетичну регуляцію поведінки людини<sup>534</sup>), то схему П.В. Симонова можна інтерпретувати в контексті психофрактальної концепції соціумів та індивідів.

Цікаво, що Кант приблизно в такій же формі уявляв собі координацію темпераментів: сангвінік протирічить меланхоліку, а холерик – флегматику. Крім цього, сангвінік і холерик, а також меланхолік і флегматик при сполученні один з одним *нейтралізуються*.

Наведено розроблену нами темпераментальну модель людини<sup>535</sup>:

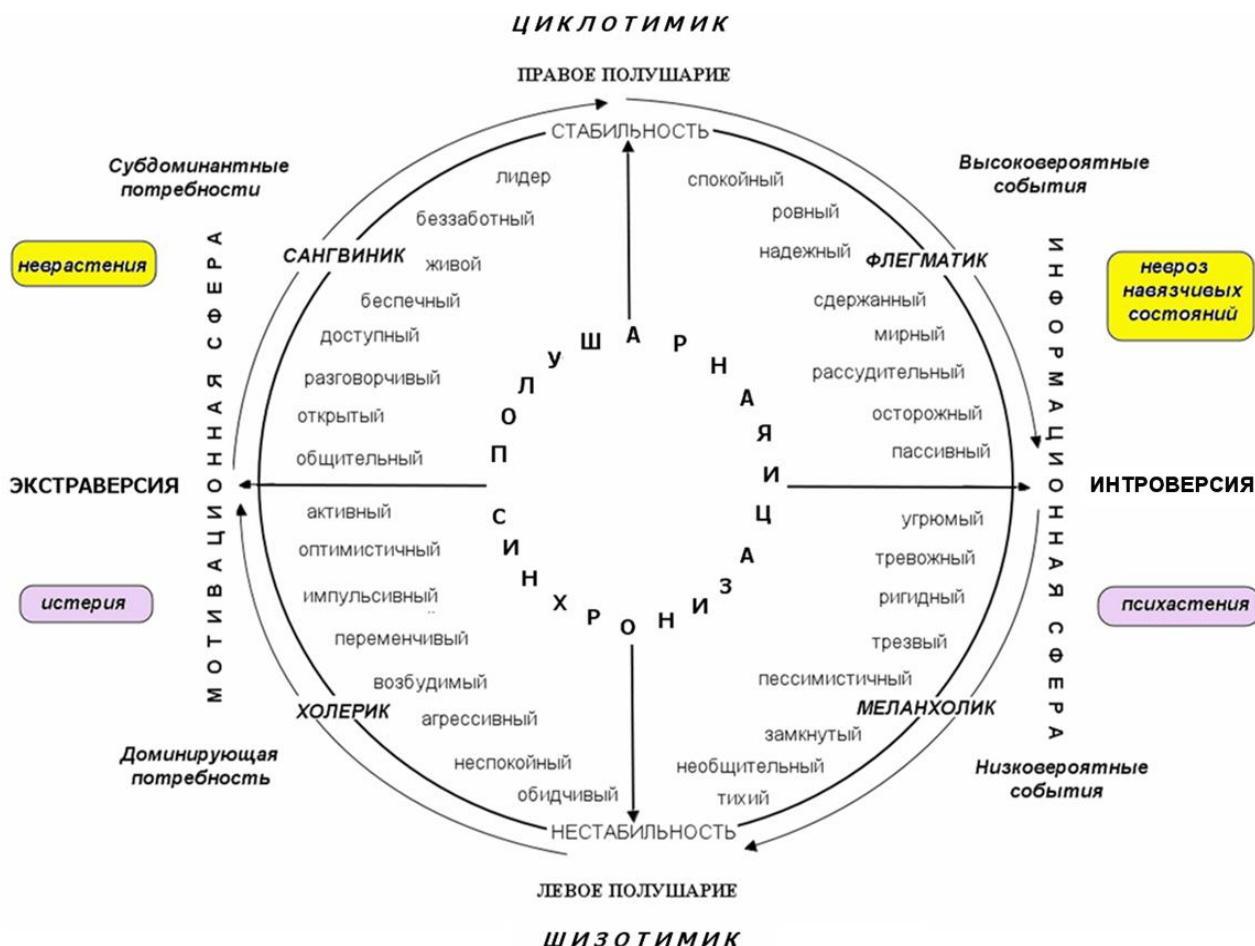


Рис. 33. Темпераментальна модель людини

Зазначимо, що холерик і сангвінік займають місце на висхідній гілці синусоїди, тобто відповідають розвитку процесів екстравертації, розгортання вищого, устремління вперед, у майбутнє. А флегматик і меланхолік, що займають місце на низхідній гілці синусоїди відповідають розвитку процесів інтровертації, занурення в себе, назад, в минуле. Така хронологічна орієнтація в цілому відповідає дослідженнями психологів<sup>536</sup>.

Таким чином, людина як система, що володіє внутрішнім середовищем і здатна реагувати на зовнішнє середовище, виявляє два універсальних аспекти.

1. **Мотиваційну сферу**, яка відображає потребний рівень організму, тобто ту внутрішню ситуацію організму, яка є виразником його потреб і яка виступає рушійним чинником, що скеровує поведінку організму в зовнішньому середовищі.

<sup>534</sup> Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.

<sup>535</sup> Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

<sup>536</sup> Обозов Н.Н. Психология работы с людьми: Советы руководителю / Н.Н. Обозов, Г.В. Щепкин. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 205 с. – С. 130.

2. **Інформаційну сферу**, яка пов'язана зі стимулами, тобто з подіями (згідно теорії інформації) зовнішнього середовища.

Потреби мотиваційної сфери та події інформаційної по суті є одним і тим же – подіями, ситуаціями, при цьому потреби є ситуації внутрішнього середовища, а події – зовнішнього.

Як події (дещо зовнішнє), так і потреби (дещо внутрішнє) характеризуються тим, що вони актуалізуються на потребовій та інформаційній шкалах. Кінцевими точками першої шкали є домінантна потреба і субдомінантні потреби. Домінантна потреба охоплює весь організм і спрямовує в специфічному напрямку його поведінку. Субдомінантні потреби виступають певним множинним полем потреб, в яких організм віддає перевагу тій чи іншій потребі.

Кінцевими ж точками інформаційної шкали виступають високоймовірне подія і малоймовірні події. Високоймовірною подією постає як дещо періодичне і циклічне, в полі якого організм виявляє автоматизми, тобто діє інстинктивно на базі безумовнорефлекторної мимовільної діяльності вищої нервової системи.

Малоймовірні ж події як досить неперіодичні і непередбачувані факти реальності активізують розвиток довільній сфері організму як діалектичної системи умовних рефлексів, змушуючи при цьому організм вчитися реагувати на зовнішнє середовище нетривіальним чином.

Відтак, існують дві антагоністичні і одночасно взаємно додаткові стратегії сприйняття і освоєння людиною дійсності – циклотимний (правопівкульовий) і шизотимний (лівопівкульовий).

**Правопівкульовий тип** (циклотимік) характеризується домінуванням нервових процесів збудження, що відповідає максимуму енергії, а також мінімуму інформації – інформаційної визначеності подій.

Ця визначеність виявляється, по-перше, тому що енергія як поле (яке не має маси спокою і що є рухом як мірою енергії) всюдисуща, тому-то і події в такому всюдисущому модусі немов би відбуваються зі стовідсотковою ймовірністю. Їх інформаційна ємність наближається до нуля. Таким чином, права півкуля орієнтується на негативну ентропію, впорядкованість.

По-друге, як відомо<sup>537</sup>, права півкуля функціонує з опорою на минуле, тобто на вже минулі, актуалізовані події, ймовірність яких, таким чином, наближається до 100 %, а інформаційна ємність, відповідно, – до нуля.

По-третє, права півкуля, будучи генетично більш древня, ніж ліва, реалізує інстинктивно-мимовільні, автоматичні функції (П.В.Симонов, відзначає, що в міру перетворення завдання в стереотипну діяльність починає домінувати права півкуля, відповідальна за реалізацію вроджених і набутих автоматизмів, в той час як ліва півкуля активізується в процесі аналізу нових ситуацій і активному пошуку оптимальних рішень), що, зі зрозумілих причин, передбачає орієнтацію на високоймовірні (нізькоінформаційні) події. Таким чином, права півкуля організує мотиваційно-потребовий аспект поведінки.

Така повторюваність подій дає підставу говорити про циклічний екзистенційний модус правої півкулі, що проявляється в циклічно перебігаючих процесах, що патологічно реалізується у маніакально-депресивному психозі, в якому маніакальна ейфорична фаза (манія якраз і передбачає циклічний принцип вкорінення в тому чи іншому стереотипі) змінюється депресивною.

**Лівопівкульний тип** (шизотимік) характеризується домінуванням нервових процесів гальмування, що відповідає максимуму інформації та мінімуму енергії – інформаційної невизначеності подій.

Ця невизначеність виявляється, по-перше, в тому, що інформація як структурно-речовинне утворення – як речовина (що має масу спокою) строго локальна, а тому має подійну природу. Крім того, речовина у Всесвіті, на відміну від поля, не є всюдисущою, а, навпаки, постає локальною, рідкою (займає незначний відсоток матерії Всесвіту) сутністю, коли інформаційний вага речовини прагне до нескінченності. Тим більше, що речовина генерується за рахунок флуктуацій фізичного (фотонного) вакууму, який перетворює речові утворення у певний міраж. На Сході – це ілюзія *Мая*, у Девіда Айка – це "*голограма в голограмі*", "*сон у ві сні*", подібно до фільму "*Матриця*".

У зв'язку з ілюзорністю світу і механізмами, які її забезпечують Д.Айк пише так:

"Гіпнотизер на вечірці сказав Тому, що, прокинувшись, той не зможе бачити свою дочку. Перш ніж клацнути пальцями, гіпнотизер поставив дочку перед батьком так, що Том сидів, дивлячись на її живіт. Після "виходу" з трансу у нього запитали, чи є його дочка в кімнаті. "Ні", – відповів він. Його донька розсміялася, але Том не почув її. Гіпнотизер відійшов назад і помістив свою руку за спину дівчинки. Він сказав, що тримає дещо в руці, і запитав, чи може Том назвати цю річ. Том навіть трохи здивувався, тому що відповідь здавався йому очевидним. "Ви тримаєте годинник", – сказав він. Гіпнотизер поцікавився, чи

<sup>537</sup> Брагіна Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагіна, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

може Том прочитати напис на годиннику, і Том зробив це. Весь цей час його дочка стояла між ним і годинами! Неможливо? Видумка? Зовсім ні. Імплантовані йому під час гіпнозу переконання про те, що дочки там не було, відфільтрувати її з потоку інформації. Мозок Тома отримував сигнали, і коли "реальність" нейрологічним чином вибудовувалася у нього в голові, дівчини в ній більше не було. Після того, як її прибрали з його особистої ілюзії – або кінофільму – ніщо не перешкоджало йому бачити те, що знаходилося за нею<sup>538</sup>.

Таким чином, ліва півкуля орієнтується на позитивну ентропію, хаос (який, як відомо, володіє інтегральними властивостями, реалізуючи цілісність речових утворень).

По-друге, як відомо, ліва півкуля функціонує з опорою на майбутнє, тобто на те, що в подійному плані ще не настало. Таким чином, спрогнозовані події майбутнього в теоретичній межі мають інформаційну ємність, що наближається до нескінченності.

Така подійна рідкість, невизначеність, хаотизованість дає підставу говорити про атомізовано-розщеплюючий модус лівої півкулі, що проявляється в шізотимній установці, яка патологічно реалізується як шизофренія.

По-третє, ліва півкуля, що організує вольове зусилля і що регулює мимовільні функції, передбачає орієнтацію на нізкоімовірні (високоінформаційні) події.

Як засвідчує вивчення механізмів мислення на основі принципів квантової фізики, основною властивістю формального мислення, що реалізується на рівні лівої півкулі, є його орієнтованість на аналіз потенційно можливого, гіпотетичного. "Прояв такої орієнтації полягає в схильності людини піддавати дослідженню всі мислимі можливості за допомогою комбінаторного аналізу змінних чинників завдання"<sup>539</sup>.

Таким чином, ліва півкуля організовує *цілепокладальний* аспект поведінки.

**Півкульова функціональна єдність** реалізується в теперішньому (нейтральному) часовому модусі. При цьому взаємодія півкуль перебігає за принципом когерентно-послідовної зміни станів збудження і гальмування, енергії та інформації, що можна розуміти і як процеси енергоінформаційного обміну (віддачі і прийому енергії та інформації).

При цьому на рівні лівої півкулі, спрямованої в майбутнє, психічні процеси реалізуються в руслі визначення мети, інформаційної вибірконості, що на потребовому рівні проявляється у вигляді реалізації домінуючої потреби.

На рівні ж правої півкулі, спрямованої в минуле, психічні процеси реалізуються в інтегративній подійній площині, що на потребовому рівні проявляється у безлічі потреб (у полі субдомінантних потреб у силу їх невибіркового характеру).

Взаємодія півкуль, таким чином, виявляє певну енергоінформаційну динаміку, представлену на малюнку.

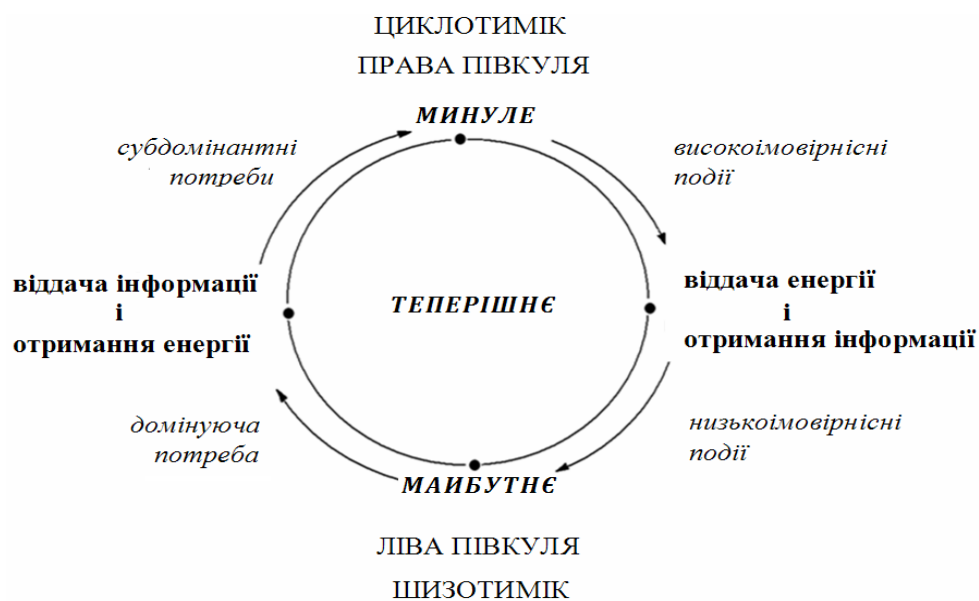


Рис. 34. Енергоінформаційна картина півкульових взаємодій

<sup>538</sup> Айк Д. Бесконечная любовь – единственная истина, все остальное – иллюзии / Д. Айк. – М.: София, 2008. – 272 с. – С. 37-38.

<sup>539</sup> Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с. – С. 291.

П. В. Сімонов пише про зсув фокусу максимальної активності у процесі вироблення умовного рефлексу:

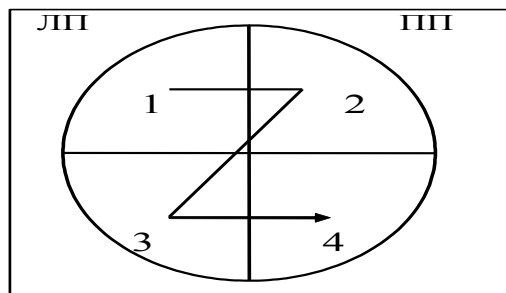


Рис. 35. Зсув фокусу максимальної активності у процесі вироблення умовного рефлексу

Ми одержали дві полярні схеми розвитку психічних захворювань людини та суспільства. Перша з них передбачає укорінювання в межах *правого психічного модусу*, а також *перехід від правого до лівого*, якщо такий перехід також характеризується певним патологічним укорінюванням. Тут можливі: невроз нав'язливих станів, істерія, маніакально-депресивний психічний комплекс, циклічні психози. Все це більш характерно для дітей, жінок (у яких домінує правопівкульове світоспоглядання), для підлітків, у яких спостерігається процес активного переходу до лівопівкульового модусу. У плані етногенезу ця схема характерна як для молодих націй та народностей, так і для народів, які починають свій історичний шлях після оновлюючих революційних переломів, коли спостерігається тенденція до панування духу маніакально-істеричної, міфологічної державності<sup>540</sup>. Треба сказати, що принцип єдності людини та світу передбачає єдність розвитку психічних процесів окремих людей, та цілих народів.

Друга схема розвитку психічних захворювань передбачає патологічне укорінювання в межах лівого модусу чи в фазі переходу від лівого до правого. Тут можливі: психастенія, неврастенія, шизофренічний комплекс поведінки, що більш характерно для чоловіків та людей похилого віку. У плані етногенезу дана схема характерна для старіючих та зрілих націй і народностей, які відрізняються розвитком раціонально-рольового, індустріального, ізольовано-урбаністичного світорозуміння.

Доцільно відмітити, що єдність правої та лівої схем, коли індивід та народ характеризуються балансом правого та лівого модусів, є метою розвитку людини та суспільства, яка досягається на шляху онто- та філогенетичної еволюції, що, в свою чергу, передбачає певні випробування, які можуть мати патологічний відтінок. Тобто як соматичні, так і психічні захворювання є пристосувальними реакціями людського та соціального організмів<sup>541</sup>.

Слід також додати, що вищевикладене дозволяє концептуалізувати психотерапію як систему, оскільки укорінювання у стані правопівкульової психіки потребує активізацію протилежного лівопівкульового особистісно-рольового стану, що відповідає таким особистісно орієнтованим психотерапевтичним напрямом, як метод *психодрами* Дж. Морено<sup>542</sup>, *імаготерапія* Дж. Волпера<sup>543</sup>, *трансактивний аналіз* Е. Берна<sup>544</sup>, *психоаналіз*<sup>545</sup> тощо. Укорінювання у стані лівопівкульової психіки потребує активізацію правопівкульової психіки, що досягається через використання *гештальттерапії*, *холотропної*, *регресивної терапії* та ін. Особливо слід відзначити метод *парадоксальної інтенції* В. Франкла<sup>546</sup>, спрямований на посилення наявних симптомів хвороби з метою приведення людини до пункту природного завершення процесу розвитку тієї чи іншої симптоматики, а також до стану вольового контролю своїх проблем (подібний до цього методу – *метод свідомої поразки*, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач).

Для початку ХХ століття характерним є розвиток лівопівкульового стану індивідів та соціумів,

<sup>540</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К. : Наукова думка, 1994. – 207 с.

<sup>541</sup> Давыдовский И.В. Приспособительные процессы в патологии / И.В. Давыдовский // Вестник АМН СССР. – 1962. – № 4. – С. 27–37.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 214–215.; Dunbar H.F. Psychosomatic Diagnosis, P.B. Hoeber, Inc. / H.F. Dunbar. – New York, 1943. – 246 p.; Laing R.D. The Politics of Experience / R.D. Laing. – N. Y.: Ballantine, 1968.; Laing R.D. The Voice of Experience / R.D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982.

<sup>542</sup> Moreno J. L. Die Grundlage der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft / J. L. Moreno. – Köln und Oplanden, 1967. – S. 445–449.

<sup>543</sup> Wolpe J. The practice of behavioral therapy / J. Wolpe. – N.-Y.: Pergamon Press, 1973.

<sup>544</sup> Берна Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берна. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.

<sup>545</sup> Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 420 с.

<sup>546</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

що виявляє зростання рівня невротизму людини та суспільства, про що пише К. Хорні у книзі *“Неврози у розвитку людини”*. Збільшуються можливості для актуалізації волі (як феномену дискретно-множинного середовища), що передбачає певну відповідальність особистості за свої дії та її відокремлення від зовнішньої реальності, а це виявляє потребу “втекти від волі”, повернутися до правопівкульового модусу, до своїх фундаментальних витоків.

Е. Фромм вважає, що сучасна людина виокремилась від тваринного царства і перетворилась на раба “дихотомії існування”, набула волю, але втратила соціальну небезпеку. Встановлення тоталітарних режимів розуміється Е. Фроммом як акт “*втечи від волі*”<sup>547</sup>.

Рух до “витоків” простежується у деяких психотерапевтичних методиках відреагування, психологічного регресу у правопівкульовий стан (трансперсональна психологія). Але укорінювання у русі до правого модусу виявляє тенденцію до стандартизації, імітації, клишованої поведінки, яка не має відношення до символізації форм взаємодії людей. А. Лоренцер пише, що всі ці ознаки зближують клишовану поведінку з поведінкою тварин<sup>548</sup>.

Виходячи із викладеного вище можна дійти висновку, що фундаментальні психічні модуси людини визначають не лише поведінкові паттерни, типи мислення, систему цінностей та установочних орієнтацій людини, але й весь спектр психічних (як і соматичних) хвороб, які впливають із стану дизгармонізації функціонування вищого психосоматичного регулятора людського організму, образ якого у найбільш концентрованому вигляді виявляється у сфері півкульової динаміки. На користь існування такого регулятора говорять багато фактів. Наприклад, будь-яка хвороба як реакція організму на стреси має загальні неспецифічні симптоми, які Г. Сел’є назвав “симптомами хвороби взагалі”<sup>549</sup>. Якщо всі хвороби виявляють аналогічні симптоми, то всі ці хвороби повинні спричинятися аналогічними ж причинами, які пояснюються півкульовими процесами.

Таким чином, ми розглянули питання єдності людини та світу (головні аспекти концепції психофрактальної природи людини та соціумів) в фізико-космологічному, системному, соціально-історичному, психофізіологічному, психіатричному, психологічному, загальнофілософському та інших контекстах.

Все це дозволяє провести загальну диференціацію буття на *два дихотомічні ряди*, складові яких онтологічно пов’язані та впливають з концептуальної основи такої диференціації, де, *з одного боку*, містяться такі сутності, як динамічно-польовий аспект матерії, енергія, циклічна причинність, позитивний зворотний зв’язок, правопівкульове сприйняття та освоєння світу, альтруїзм, емпатія, циклотимний конституціональний тип людини, потенційно-можливий аспект буття... а *з другого* – такі сутності, як статично-речовинний аспект матерії, інформація, лінійна (класична) причинність, негативний зворотний зв’язок, лівопівкульове світосприйняття, егоїзм, рефлексія, шизотимний конституціональний тип, актуально-дійсний аспект буття...

Принцип єдності світу дозволяє говорити про універсальну динамічну закономірність буття (що впливає з взаємодії полярних основ світу, деякі з яких нами розглянуті), що аналізується нами на ґрунті універсальної парадигми розвитку та парадигми циклічності. Ця концепція є гранично широким узагальненням буття людини та Всесвіту, оскільки вона виражає універсальну схему будь-якого розвитку, зміни, руху, що є фундаментальним способом існування світу. При цьому розвиток може розумітися як єдність синхронії та діакронії, лінійних і циклічних зв’язків та відношень, коли лінійний та циклічний детермінізм переходить один в одного, а світ координується двома причинними чинниками одночасно.

Все це також дозволяє *стверджувати про фрактально-голограмну єдність особистісного та суспільного розвитку людини та особистості педагога*, про що пишуть Е.Фромм, К. Юнг, О.А. Донченко, К. Вілбер<sup>550</sup>.

<sup>547</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

<sup>548</sup> Lorenzer A. Sprachenerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse / A. Lorenzer. – Frankfurt/M., 1973. – S. 117.

<sup>549</sup> Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига, 1992. – 109 с.; Селье Г. От мечты к открытию: Как стать ученым / Селье Г. – М.: Мир, 1987. – 368 с.

<sup>550</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 68.

## 2.6. ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАМНА КОНЦЕПЦІЯ ПЕРЕДБАЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ

Історія земної цивілізації – це, насамперед, історія локальних і глобальних воєн, що перериваються періодами миру. Тому крім семи форм суспільної свідомості (таких, як філософія, релігія, наука, політика й ін.) доречно диференціювати й восьму форму, що відбиває агресивний аспект суспільної свідомості. У цьому зв'язку можна говорити про еволюцію не тільки релігійної, або, скажімо, філософської свідомості людства, але й про розвиток воєнної свідомості, що знайшло своє відображення у військових науках, у *конфліктології*, а також в інших дослідницьких напрямках, одне з яких реалізується в концептуальній площині *полемології* – вченні про війну, що після другої світової війни розробив Г. Бутуль.

Наукове вивчення війни як соціального явища, що знайшло відображення в полемології, отримало подальший розвиток у рамках науково-дослідних центрів в усьому світі, дослідницька робота яких так чи інакше спрямована на вивчення генези, етіології і функцій збройних конфліктів, їх біологічних, психологічних, економічних, демографічних, технічних та соціологічних чинників; на аналіз колективної й індивідуальної агресивності, ситуацій, що породжують війни, а також на пошук засобів попередження конфліктів, у тому числі і конфліктів на виробництві. Крім цього, досліджується й феномен миру, його аспекти, форми і стани стійкості, а також процеси переходу до війни і чергування з нею.

Полемологію, у якій виокремлюються подійний та структурний аспекти, можна вважати наукою не тільки про війну, але і про будь-який конфлікт, розбрат, напруженість, революції, ідеологічне протистояння й ін.

Останнім часом вивчення сутності військових конфліктів ведеться й у рамках синергетики (науки про нелінійні, тобто відкриті системи і принципи самоорганізації матеріальних систем), що є міждисциплінарним дослідницьким напрямком, пояснювальна модель і методи дослідження якого починають використовуватися усе ширшим колом учених, що працюють у багатьох наукових сферах.

Одним із основних завдань цього порівняно нового міждисциплінарного напрямку є пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації систем різної природи: фізичних, біологічних, технічних і соціальних. Синергетичний стиль наукового мислення, його методологічний апарат містять у собі *імовірнісне бачення світу*. Крім того, синергетику можна розглядати як сучасний етап розвитку кібернетики та системних досліджень (систематики, системології).

Зазначимо, що синергетичні підстави реальності були виявлені наприкінці ХХ століття, разом з розвитком нової (нелінійної) парадигми пізнання й освоєння світу. Розвиток цієї парадигми було викликано цілим рядом наукових відкриттів, що не уклалися в прокрустове ложе класичних уявлень. З позиції нелінійної (синергетичної) парадигми світ розглядається як єдине ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей.

Базуючись на нелінійному (синергетичному) аналізі світових подій, ми розробляємо *фрактально-нелінійний підхід* до розгляду історичних (й зокрема військових) подій, відмінний від лінійного пояснювального принципу. Останній базується на класичній науковій парадигмі пізнання світу, котра вчить, що світ є конгломератом відносно ізольованих один від одного локалізованих у просторі і часі предметів і явищ (подій), що взаємодіють за принципом лінійної причинності. У її межах причина передус наслідку, виявляючи цілком однозначний взаємозв'язок, коли певна причина завжди викликає певний же наслідок чи наслідки.

Зазначимо, що на зміну класичній науковій парадигмі пізнання й освоєння світу зараз приходить нова постнекласична нелінійна парадигма. З точки зору нелінійної, синергетичної парадигми світ є цілісним утворенням, де усі його статичні й динамічні елементи не тільки органічно взаємозалежні, але й, утворюючи *синергійну єдність*, у принципі не мають суворої просторово-часової локалізації й уподібнюються хвилям, коли дискретна подія може перетинати значні відрізки простору та часу і проектуватися у різних процесуальних обличчях, що, як правило, не мають видимих родинних рис і виступають одна стосовно іншої певними індикаторами, які релігійна свідомість охрестила провісниками або знаками.

При такому аналізі причина та наслідок можуть мінятися місцями, а світ виявляється розділеним на окремі елементи лише в класичному наближенні, тому що тут кожен процес пов'язаний абсолютно зі всіма світовими процесами, коли окрема подія в принципі не локалізується й здатна викликати резонанс у найвіддаленіших “кутках” Всесвіту. Тому й трактування тієї або іншої



події виявляється багатозначним і точно невизначеним<sup>551</sup>.

Таке розуміння взаємозв'язку подій відповідає реаліям сучасної фізики, у розумінні якої, як писав В. Гейзенберг у книзі *“Фізика і філософія”* (1958 р.), світ поділяється не на різноманітні групи об'єктів, а на різноманітні групи взаємовідношень, коли єдине, що піддається тут виокремленню, є типом взаємовідношень, а світ постає у вигляді складного переплетення подій, у якому різноманітні різновиди взаємодій можуть чергуватися, накладатися або сполучитися один з одним, визначаючи при цьому текстуру цілого.

Таким чином, єдність світу передбачає єдність й хвильового (неперервного) та корпускулярного (перервного) його аспектів (що співвідносяться з потенційною й актуальною нескінченністю), які теоретично перманентно переходять один у одного через певну граничну точку, що “примиряє” їх як протилежності, подібно до того, як, на думку Д.Бом, свідомість та матерія взаємозалежні, але між ними немає причинних зв'язків; вони являють собою вкладені один у одного проекції “більш вищої реальності”, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді<sup>552</sup>. І. Пригожин пише про можливість існування “більш тонкої форми реальності”, яка охоплює “законои та ігри, час та вічність”<sup>553</sup>. Тут можна навести й думку М.Борна та Н.Бора, які вважали, що поняття душі і тіла знаходяться у відношенні доповнення і не зводяться одна до одної<sup>554</sup>. Такий погляд на предмети дозволяє перебороти класичну картезіанську парадигму мислення та пізнання світу і перейти до цілісно-причинного, тоталогічного, холистичного світорозуміння.

З огляду на вищезазначене, відмінності лінійного та нелінійного типів прогнозування полягають головним чином у тому, що вони інтерпретують різні аспекти процесуального світу. Лінійне прогнозування в основному зайнято аналізом процесів до певного моменту їхнього переходу через так звану точку біфуркації, де той або інший процес зазнає докорінної якісної зміни. На цьому проміжку розвитку, коли процес виявляє лише кількісні зміни, можна цілком задовільно пророкувати подальші перипетії його перебігу. Проте напрямок якісної зміни, що визначається в точці біфуркації, можна екстраполювати лише на підставі прецедентів, тобто вже наявного досвіду аналізу процесів, що перетнули біфуркаційну фазу. Якщо ж такого досвіду немає (що має місце в контексті аналізу макроісторичних процесів), то лінійне прогнозування виявляється неспроможним визначити, у якому напрямку буде розвиватися процес, що перейшов через трансформаційний біфуркаційний бар'єр. *На зміну йому приходять нелінійне прогнозування, що базується на нелінійній парадигмі пізнання світу, яке виявляється спроможним виокремлювати семантичні (символічні) параметри процесів, вільних від біфуркаційних перекидувань й відбиваючих інформацію про деякі глибинні ідеальні метапроцеси, що координуються космологічним принципом антропологічної співпричетності, тобто принципом єдності буття та свідомості.*

Розвиток нелінійної парадигми пізнання світу було викликано цілим рядом наукових відкриттів, що не уклалися в прокрустове ложе класичних уявлень. Виявлені на початку ХХ століття Б. Расселом, Ж. Рішаром, К. Греллінгом, А. Ейнштейном й іншими антиномії пізнання та парадокси буття поставили під сумнів правомірність існування фундаментальних понять найбільш “точних” наук, таких як логіка та математика. Принцип “самоочевидності” наукових аксіом виявився недостатнім стосовно видкрившихся протиріч та принципових неузгодженостей в основах математичної теорії множин, стосовно результатів, отриманих в області неевклідових геометрій та нетрадиційних логічних систем, стосовно парадоксів корпускулярно-хвильових властивостей світла й ін. Дослідники дійшли висновку, що пряме сприйняття буття, котре втілюється в абстрактних поняттях та законах, виявляє зневагу деякими боками реальності, при описі котрої наука втратила якусь глибинну сполучну ланку, а такі незвідні один до одного феномени, як матерія і свідомість можуть бути, як ми вже відмічали, лише вкладеними одна в одну проекціями більш фундаментальної сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді.

З позиції нової наукової парадигми світ розглядається як єдине ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей. Квантова фізика виявила феномен принципової методологічної ізоморфності єдиного і множинного, однозначного і багатозначного, коли світ на його макрорівні може членуватися на дискретні об'єкти, але на фундаментальному квантовому рівні являє собою єдиний нерозривний комплекс, у котрому такі поняття й категорії, як єдине та множинне, частина та ціле, просте та складне, внутрішнє та зовнішнє не диференціюються, а квантові системи

<sup>551</sup> В. Черчилль: “Я не вірю, що взагалі існують такі речі, як “влада” або “рішення”. Мені важко знайти приклад, коли б я застосовував владу або приймав рішення. Звичайно, я постараюся, щоб це виглядало цілком інакше в моїх мемуарах.... Проте в дійсності усе відбувається зовсім не так. Існує якесь накопичення великих і малих подій... поки ваше рішення не виявляється визначеним ними. Рішення, що приймає ви, є попросту вашою реакцією на одну з цих подій... Ви занадто у великій мірі знаходитеся у полоні подій”.

<sup>552</sup> Бом Д. Причинність і випадковість сучасної фізики. – М.: Ін. лит., 1959; Гроф С. Путешествие в поисках себя. – М., 1994. – С. 200.

<sup>553</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – С. 216.

<sup>554</sup> Борн М. Физика в жизни моего поколения. – М., 1963. – С. 434.



корелюють за принципом непричинного, несилового зв'язку<sup>555</sup>. На квантовому рівні людина (спостерігач) виявляється нерозривно пов'язаною зі світом й постає його *буттєвим ініціатором*, тобто породжує світ лише однією своєю присутністю. Тут маємо "принцип співучасті" сучасної фізики (яка говорить, що фізичні об'єкти принципово невіддільні від їхнього сприйняття нашою свідомістю, від нашого впливу на ці об'єкти), що втілюється в *антропному космологічному принципі*, котрий виходить із розуміння людини як активної й органічної частини космосу й Всесвіту. Антропний принцип (антропні космологічні аргументи<sup>556</sup>), або принцип космологічного доповнення<sup>557</sup>, ґрунтується на факті, встановленому астрофізиками: виникнення розумного життя впливає зі структури фізичного світу й особливостей розвитку останнього. Але можливість виникнення цієї структури наближається до нуля, тому варто припустити, як вважають учені, що або одночасно існують усі можливі світи, що тільки можна уявити (в одному з яких мав місце визначений збіг, узгодження множини чинників та параметрів), або що існує якийсь прихований принцип, який організовує Всесвіт певним чином<sup>558</sup>. Справа в тому, що множина фізичних величин і фізичних констант, що характеризують наш Усесвіт, виявляються дуже тонко "підігнаними" одна до одної й взаємно узгодженими. Незначна зміна тільки однієї з них, або тільки однієї фізичної умови існування світу призведе до його знищення. Тобто Всесвіт існує в дуже вузьких фізичних рамках, коли зміна одного з його елементів спричинить за собою кардинальну зміну світу в цілому. Тут ціле та частина виявляються тотожними і вся множина елементів Усесвіту має бути лише проекцією *єдиної сутності*, інакше ці елементи не могли б бути настільки гармонійно взаємно узгодженими. Таким чином, Усесвіт, у якому ми живемо, є справжнім чудом.

У сфері психічної реальності ми також маємо певне підтвердження наведеним тезам, що знаходять свою ілюстрацію у феномені непричинних синхронічних зв'язків, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіса, М. А. Козирєва й ін. Про нього в 1955 році К. Юнг у книзі "*Синхронність і людська доля*" писав як про явище, що перетинає простір-час і упорядкує події, коли "потoki" фізичної та психічної реальностей набувають рівнобіжного значення. При цьому може виявлятися збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією (що відповідає цьому психічному стану) при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними. Як приклад К. Юнг наводить випадок із своєї практики, коли одна з його пацієнток у критичний період свого особистісного розвитку побачила сон, де їй давали золотого скарабея (що в деяких культурах є символом відродження). Під час психотерапевтичного сеансу, коли вона розповідала про цей сон, К. Юнг почув шум комах, яка вдарялася у віконну раму. Коли ж психоаналітик відчинив вікно та впіймав комаху, то побачив, що це є найближчий аналог золотого скарабея, який зустрічається в тих широтах, і який, всупереч своїм навичкам, намагався проникнути в темну кімнату саме в момент розповіді пацієнтки. Цікаво, що саме це посилення значення сну появою реального "скарабея" і призвело до бажаного позитивного зсуву в психологічному розвитку жінки.

Загалом, К. Юнг визначає синхронію як епізоди психічного стану, що змігаються у часі з однією або більше зовнішніми подіями, які сприймаються як глибоко значущі паралелі стану душі індивіда в даний момент". Існування неймовірних збігів важко привести у відповідність з тими законами Всесвіту, які були вироблені матеріалістичною наукою, що описує світи з точки зору причинно-наслідкових зв'язків. І ймовірність того, що дещо подібне відбудеться випадково, настільки нескінченно мала, що не може навіть розглядатися як серйозне пояснення. Набагато простіше уявити собі, що подібні збіги мають якесь глибоке значення і є результатом жарту космічного розуму. Це пояснення особливо правдоподібно, якщо збіги містять елемент гумору, як воно часто і трапляється. Хоча випадковості подібного роду надзвичайно цікаві і самі по собі, роботи К. Юнга додають інший вимір, що зачаровує та змушує серйозно ставитись до цього аномального явища.

Відтак, усі ці феномени, не зрозумілі з погляду причинного пояснення, не можна, згідно К. Юнгу, розглядати як випадкові. Вони підкоряються принципу значимого збігу чи принципу синхронності. Цікаво, що В. Паулі, як і більшість квантових фізиків, усвідомлював, що субатомні події не можуть бути зрозумілими в рамках ньютонівської фізики і для їх пояснення потрібно прийняти існування деякої аказуальності (індетермінізму), чи холізму (супердетермінізму). У будь-якому випадку зникає різниця між "спостерігачем" і "тим, що спостерігається". К. Юнг, в свою чергу, виявив, що подібні синхронності – дивовижні збіги, як правило, виникають тоді, коли активізуються

<sup>555</sup> Цехмистро И. З. Дialeктика множественного и единого. Квантовые свойства мира как неделимого целого. – М.: Мысль, 1972; Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981; Цехмистро И. З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002.

<sup>556</sup> Гулыга А. В. Космическая ответственность духа // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.

<sup>557</sup> Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – С. 12.

<sup>558</sup> Девис П. Случайная вселенная. – М.: Мир, 1985. – С. 132–155.; Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994.

певні глибинні структури психіки. Від припустив, що ці структури знаходяться на рівні, що був названий їм "психойдним рівнем", який міститься під колективним безсвідомим, там, де свідомість та матерія ще неподільні і не диференціюються – у "квантовій піні", з якої ієрархічно виникає матерія.

Найбільш визначальні мислителі, такі як Аристотель, Кант, Гегель, вважали, що розвиток живого заданий наперед, тобто кожна істота несе в собі в прихованому виді мету свого розвитку і в загальному виді є цією метою. Отже, можна говорити, що всі речі і явища знаходяться в універсальному взаємозв'язку і тому несуть в собі сліди як теперішніх, так і минулих явищ.

Існує прислів'я, що процеси повторюються двічі, при цьому їх сакральні-піднесені і низменні-профанічні аспекти міняються місцями, коли трагедія зазвичай змінюється фарсом, або навпаки. Так в Росії свого часу соціал-демократи переросли в комуністів, що призвело до формування тоталітарної держави. Через 70 років комуністи переродилися у соціал-демократів, що призвело до процесу руйнування тоталітарної імперії, який здивував нас фарсом серпневих путчів. Приклади, подібні цьому, численні. Так перший російський цар з династії Романових розпочав своє правління з моменту коронації в костромському Іпатіївському монастирі. Останній російський цар з тієї ж династії, завершив своє правління в підвалі екатеринбургського будинку Іпатіїва. Крім того, першим російським царем був Михайло Романов, останнім – теж Михайло – брат Миколи II, що відрікся на користь останнього.

Загалом, *розвиток нелінійної парадигми*, у площині якої буття та свідомість виявляються рівноправними чинниками буття, передбачає формування ноосферної реальності, тобто універсальної сфери розуму, де буття та свідомість, внутрішній та зовнішній простір людського існування методологічно ізоморфні та онтологічно тотожні, виявляє феномен нелокальності на соціально-політичному рівні, коли частина та ціле починають виступати рівномірними сутностями.

Ноосферна реальність обґрунтовується на основі теорії *універсального семантичного простору Всесвіту*.

Тут важливими є дослідження центрального "породжувального" мовленнєвого механізму, пошуки центральної смислової ланки, основою для чого слугує той факт, що ця центральна ланка залишається "інваріантною" для різних випадків мовленнєвої діяльності, в яких при збереженні семантичного аспекту мовної комунікації змінюються форми "входу" і "виходу" мовних сигналів<sup>559</sup>.

При цьому ще Ф. де Соссюр, Ч. Морріс та ін. підкреслювали тісний зв'язок семіотики з психологією, про що засвідчує теорія знаків у психології, де обґрунтовується роль знаково-символічної інформації в регуляції поведінки людини (Л.С. Виготський, Ч. Морріс)<sup>560</sup>, та розробка семіотичної організації свідомості (М.М. Бахтін, Ч. Осгуд), що на рівні предметно-просторових сигналів отримала розвиток у спеціальній мові відомого американського архітектора К. Александера, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відображують властивості Всесвіту<sup>561</sup>.

Важливо при цьому, що *дослідження у галузі психології суб'єктивної семантики* виявили "комплекси перцептивних універсалій", на основі яких організуються словники візуального досвіду – кінцеві систем візуальних образів, які дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі об'єкти зовнішнього світу<sup>562</sup>.

Експерименти зі сліпоглухоними дітьми свідчать, що мовні здібності та мислення не залежать від конкретної мови, а існують у вигляді загальної схеми. Ця загальна схема реалізується в семантиці "слабких екологічних зв'язків", що забезпечують єдність життя, форми якого на рівні цих зв'язків виявляють універсальні "програми навчання" та мозок людини як "польовий комп'ютер"<sup>563</sup>.

Дослідники, які вивчають процес оволодіння мови дитиною, дійшли висновку: внутрішня граматика дитини тотожна немовним видам діяльності, що засвідчує про *певне універсальне підґрунтя, котре виявляється в будь-якій взаємодії*. Цей висновок перегукується з типолого-універсалістським ученням В. Гумбольдта про діяхронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови граматики.

Так, Г.С. Сковорода намагався визначити, що пов'язує матеріальну і духовну "натури" символічного світу, тобто, якщо залучати терміни семіотики, в чому виявляється зв'язок між

<sup>559</sup> Урсул А.Д. Становление ноосферного интеллекта и опережающее образование / А.Д. Урсул // Синергетика и образование. – М. : Изд. "Гнозис", 1997. – С. 123–135; Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.

<sup>560</sup> Виготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. / Л.С. Виготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.; Моррис Ч. У Основания теории знаков // Семіотика. Сб переводов / Под ред. С Степанова / Ч. Моррис. – М : Радуга, 1983. – С 37–89.; Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики // Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко / Ф. де Соссюр. – К., 1998. – 324 с.

<sup>561</sup> Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.; Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.; Гринберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Дж. Гринберг, Ч.Осгуд, Дж.Дженкинс // Новое в лингвистике. Вып. V. – М.: Прогресс, 1970. – С. 31–40.

<sup>562</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

<sup>563</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – С. 102-104.; Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness / A. Young. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

інформою і ексформою знаку-символу. Цей напрям дозволив Г. Сковороді окреслити ідею "алфавіту світу", представленого у вигляді обмеженої кількості архетипів та їхніх "копій"

Лінгвісти вважають, що раніше або пізніше спорідненість якщо не всіх, то більшості мов світу буде встановлена<sup>564</sup>, оскільки всі вони ґрунтуються на універсальних принципах: як довели лінгвісти та математики МГУ, структура людської мови, книжкового тексту і структура послідовності ДНК математично близькі. Крім того, існують важливі дані про гармонійність побудови древніх мов, що відображає гармонію світу<sup>565</sup>.

*Герменевтична філософія М. Хайдеггера* також базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст. Відповідно, свідомість людини, що розкриває смисли через тексти, постає мовним началом, у контексті якого зрозумілою стає метафора М. Хайдеггера і П. Рікера: "*Людина є мовою*". Відтак, ідея універсальної символіки отримала розробку в сфері *філософії екзистенціалізму*: Ж.-П. Сартр "універсальний ключ" до тлумачення символів виявив у "психоаналізі речей", котрий був розроблений Г. Башлярмом, що дало змогу з'ясувати "об'єктивну символіку" кожної речі, яка формує універсальну "царину смислів".

Тут також можна говорити й про запропоновану Е. Кассирером *універсалістську трактовку символічних форм*, де, згідно з уявленнями Ф. Шеллінга, сполучаються ідеальний та матеріальний ряди універсуму, коли "образ через ім'я насичується енергіями вічності", про що писали М.М. Бахтін, О.Ф. Лосєв, П.О. Флоренський та ін.

**Концепція універсального семантичного простору світу** (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, також засвідчує: "весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Смисли – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум"<sup>566</sup>. Саме на ґрунті такого підходу робиться висновок про те, що "Настав час говорити про всюдисущість свідомості. Іншими словами, потрібно готуватися до того, щоб підійти до побудови надєдиної теорії поля, що описує як фізичні, так і семантичні прояви світу"<sup>567</sup>. Як пишуть Р. Джан та Б. Данн, "фізична теорія не може бути завершеною до тих пір, поки людська свідомість не буде визнана як активний елемент у визначенні реальності"<sup>568</sup>.

*Семантичний простір як типовіє всезагальне підґрунтя будь-якої мови в своїх головних рисах втілюється в міфологічній свідомості*, котра, як доводить *трансперсональна психологія*, відображає "універсальну матрицю людства" – один із глибинних рівнів семантичного простору Всесвіту, що реалізується у *архетипах колективного безсвідомого* К. Юнга. При цьому важливим у наш час є процес *зближення міфологічного та наукового знань*, що виявляє феномен "знання до пізнання" – "рухаючись сходами вниз, ми насправді підіймаємося вверх"<sup>569</sup>, коли у ведичних джерелах можна знайти не лише істини, які лежать в основі сучасного природознавства (сучасті космологічні та космогонічні уявлення, ейнштейнівську теорію відносності тощо), але й істини, що воно ще має відкрити<sup>570</sup>.

Епоха ноосферної реальності може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. З огляду на вищезазначене, відмінності лінійного та нелінійного типів прогнозування полягають головним чином у тому, що вони інтерпретують різні аспекти процесуального світу. Лінійне прогнозування в основному зайнято аналізом процесів до певного моменту їхнього переходу через так звану точку біфуркації, де той або інший процес зазнає докорінної якісної зміни. На цьому проміжку розвитку, коли процес виявляє лише кількісні зміни, можна цілком задовільно пророкувати подальші перипетії його перебігу. Проте напрямок якісної зміни, що визначається в точці біфуркації, можна

<sup>564</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – С. 19.

<sup>565</sup> Ельцин М.С. Периодическая система элементов слова / М.С. Ельцин // Путь к себе. – 1991. – № 13. – С. 15–22.; Кононова З.Н. Азбука софийского собора и тайный смысл слова / З.Н. Кононова, Ю.В. Кононов // Наукові і освітні методиології та практики. – Київ: ЦГО НАН України. – 2004. – С. 239–251.

<sup>566</sup> Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – С. 106–107.

<sup>567</sup> Налімов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налімов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – С. 272.

<sup>568</sup> Джан Р. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире / Р. Джан, Б. Данн. – М.: Объед. Ин-т высоких температур РАН, 1995. – С. 52.

<sup>569</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.; Крымский С.Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.; Рубцов В. Вниз по лестнице, ведущей вверх / В. Рубцов // Техника молодежи. – 1980. – № 10. – С. 53–54.

<sup>570</sup> Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с.; Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания / Сатпрем. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с.

екстраполювати лише на підставі прецедентів, тобто вже наявного досвіду аналізу процесів, що перетнули біфуркаційну фазу. Якщо ж такого досвіду немає (що має місце в контексті аналізу макроісторичних процесів), то лінійне прогнозування постає неспроможним визначити, у якому напрямку буде розвиватися процес, що перейшов через трансформаційний біфуркаційний бар'єр. На зміну йому приходить нелінійне прогнозування, що базується на нелінійній парадигмі пізнання світу, яка спроможна виокремлювати семантичні (символічні) параметри процесів, вільних від біфуркаційних перекидувань й відбиваючих інформацію про деякі глибинні ідеальні метапроцеси, що координуються космологічним принципом антропологічної співпричетності, тобто принципом єдності буття та свідомості.

**Особливості лінійного аналізу подій** полягають у пошуку причин (як незначних, так і глибинних) тих або інших подій і супутніх їм чинників та приводів. За цих умов цілком задовільних причин, що відповідають принципу древніх “кому це вигідно”, може бути знайдено безліч, але лише одна з причин у остаточному підсумку може бути реально пов'язаною з дійсним генезисом аналізованої події.

Нелінійний аналіз, таким же чином, як і лінійний аналіз, може виокремлювати ті або інші причини, проте він фокусується на наріжних тенденціях розвитку сучасного світу, що, будучи “багатозначно-сутінковими” сутностями, втілюються тут у міфо-символічній формі. Характерною рисою методу нелінійного прогнозування є те, що тут події не тільки розглядаються як ланки одного ланцюга, але й наділяються певною семантикою, що несе певне прагматичне значення, що впливає із символіки події, яка витягається з неї як за допомогою інтуїції аналітика, так і на підставі положень концепції універсального семантичного простору Всесвіту, символічної архітекτονіки колективного несвідомого (К. Юнг), а також усього попереднього досвіду, тобто прецедентів (“рівнобіжних подій”), котрі вже мали місце.

Річ у тім, що основне положення філософії про єдність світу, що втілюється в принципі антропологічної співпричетності (тобто єдності людини та світу), який розвивається сучасною космологією та квантовою фізикою, зумовлює таке розуміння Всесвіту, у котрому кожен його процес має розглядатися в єдності морального та фактологічного, тобто *кожен факт дійсності наділяється певним змістом, одухотворяється і психізується*. Таким є новий постнекласичний підхід до аналізу дійсності, що знаменує собою повернення спіралі історичного розвитку на кола свої, але на більш вищому рівні розвитку, коли антропоцентричні та панпсихічні уявлення примітивних і древніх культур виявляються тотожними сучасному принципу космологічного доповнення, коли, по суті, релігійні та наукові положення починають перетинатися, виявляючи загальну “територію”, що зараз спільно освоюють науковою й релігійною свідомістю – *Цілісність*.

Цілісність саме й передбачає те, що під час інтерпретації дійсності варто використовувати положення нелінійного аналізу, одним із принципів якого є символізація буття, що реалізує стрижень принципу цілісності – єдність буття та свідомості, психічного та фізичного.

У площині нелінійного аналізу кожна подія є символічною ланкою в ланцюзі більш глобальної події; і чим більш значною (несподіваною, нетривіальною, рідкісною, а тому, відповідно до теорії інформації, інформаційно насиченою) є та або інша подія, тим більший резонанс вона має викликати, виступаючи специфічним провісником майбутніх подій, семантика яких може бути витягнута із символіки події-провісника.

Будь-яку подію можна аналізувати відповідно до її інформаційної ваги, що визначається частотністю даної події, коли враховується ступінь її очікування (сподівання), її рідкість, незвичайність. За цих умов чим більш неймовірною є подія, тим більше прогностичне навантаження вона несе. Крім того, велике значення має кількість людей, що постають спостерігачами (або учасниками) події. Слід відзначити, що принцип цілісності світу передбачає сполучене використання нелінійного та лінійного прогнозування. До останнього можна віднести нашу методiku аналізу інформаційної ваги подій, що в результаті такого аналізу ранжуються відповідно до їхньої інформаційної ваги в багаторівневій мережній структурі, де можуть виокремлюватися вектори глобальних та локальних процесів, що указують загальний та поодинокий напрям світових подій, й зокрема військових конфліктів.

Ми вважаємо, що вищевикладені **елементи обґрунтування нелінійного прогнозування** дозволяють використовувати його як цілком науковий метод аналізу історичних подій. Ми використовували цей метод під час аналізу терористичного акта в Америці 2001 р. Зрозуміло, що останній, будучи “вершиною айсберга”, “крапковою” маніфестацією деякого глобального й глибинного процесу, має розглядатися в широкому історичному контексті (тобто бути пов'язаним із попередніми подіями-провісниками) та слугувати в якості провісника деяких майбутніх подій.

Що ж це за глобальний процес, по канві якого історія іноді “вишиває” актами витонченої соціальної агресії, коли безсумнівні колосальні науково-технічні та культурно-історичні досягнення

людства виявляються такими, що суперечать очікуваним досягненням у сфері морального освоєння світу?

Особливості лінійного аналізу подій полягають у пошуку причин (як незначних, так і глибинних) тих або інших подій і супутніх їм чинників та приводів. За цих умов цілком задовільних причин, що відповідають принципу древніх “кому це вигідно”, може бути знайдено безліч, але лише одна з причин у остаточному підсумку може бути реально пов’язаною з дійсним генезисом аналізованої події. Так, причиною американської трагедії може бути нафта, тобто боротьба в сфері нафтового бізнесу між Сходом та Заходом. Тут же можна говорити й про глибинний феномен протистояння Сходу та Заходу. Близьким до цього пояснення є причина, що ґрунтується на діалектичному механізмі розвитку будь-якого системного утворення – в даному випадку планетарного організму, що функціонує в площині діалектичної взаємодії капіталістичного і некапіталістичного світів, кожен з яких кристалізується навколо наддержави-імперії. За цих умов розпад однієї з імперій (СРСР) змушує розпадатися й іншу імперію (США), коли в механізмі планетарної еволюції починають виокремлюватися інші протидіючі моменти (наприклад, Схід та Захід).

Інша причина може вбачатися в боротьбі за економічне лідерство, за ринки збуту та дешевої робочої сили між певними групами держав. Деякі вбачають як причинну підставу американських подій спробу Америки за допомогою останніх усталити своє міжнародне положення й активізувати свою економіку, як, втім, й стан всього західного світу. Дійсно, після відомого терористичного акту американський народ згуртувався навколо свого президента, дії якого одержали карт-бланш у вигляді підтримки багатьох країн не тільки Заходу, але й Сходу, що знайшло своє продовження у багатьох воєнних конфліктах (Афганістан, Ірак, Сирія, Лівія, Україна та ін.).

Ще одну глибинну причинну підставу деякі бачать у тому, що в останні десять років спостерігається значне посилення сонячної активності, що викликало серію землетрусів по всій планеті. Інші вважають, що Америка стала ареною експерименту з застосуванням психотропної зброї, покликаної впливати на індивідуальну та масову свідомість.

Нелінійний аналіз, таким же чином, як і лінійний аналіз, може виокремлювати ті або інші причини, проте він фокусується на наріжних тенденціях розвитку сучасного світу, що, будучи “багатозначно-сутінковими” сутностями, втілюються тут у міфо-символічній формі.

Отже, з позиції нелінійного аналізу, аналізуючи будь-яку подію, потрібно мати на увазі ту обставину, по-перше, що ця подія включена в контекст деякої глибинної метаподії; і по-друге, є певним процесуальним ексцесом, якоюсь ненормальністю. Тобто події завжди породжуються певним порушенням загального “буттєвого балансу” Всесвіту, станом невідповідності дійсного та можливого: як писав П. Кюрі, “немає дії без причини. Дії – це явища, для виникнення яких завжди необхідна деяка дисиметрія”<sup>571</sup>, тобто деяка невідповідність між енергетичним статусом систем, що приходять у зіткнення. Ця невідповідність виникає з коливального синусоїдального характеру будь-якого процесу, коли за спадом обов’язково слідує підйом. У науці цей принцип знаходить своє втілення в законах збереження матерії та енергії, а в сфері релігії – у законі відплати, коли та чи інша дія людини має тенденцію “погашатися”, нейтралізуватися якоюсь спокутною протидією, еквівалентною дії, що її породила. У Біблії даний принцип ілюструється рядками: “хто з мечем прийде, від меча й загине”, або “око за око, зуб за зуб”.

Таким чином, філософський принцип єдності світу дозволяє аналізувати його з позиції дзеркальних процесів, що є братами, хоча й не близнюками, внаслідок множини “викривляючих” флукуацій, що мають місце в площині “головного дзеркала” Всесвіту – фізичного вакууму. Так, безперечно, руйнація великої кількості буддистських святинь в Афганістані в 2001 р., що виявилися глибоко ворожими правлячим колам цієї країни, повинно було породити відповідну дзеркальну агресію, що незабаром не могла не з’явитися у вигляді загрози з боку військової машини США. Коли влітку 2001 року в Афганістані зруйнували всі буддистські святині, тоді нікому в голову не могло прийти, що через яких-небудь декілька місяців ця країна буде об’єктом збройного вторгнення Америки, Англії й інших капіталістичних держав.

Сполучені Штати, у свою чергу, внаслідок непомірного зростання свого впливу у світі і прагнення їм маніпулювати (у рамках цього прагнення можна говорити й про фінансову підтримку Штатів різноманітних терористичних організацій), встали на позицію тотальної конфронтації буквально із усією планетою. Кожен акт такої конфронтації відбивався в США у вигляді всіляких кризових явищ, таких, наприклад, як серія невмотивованих масових убивств у американських школах, церквах, дитячих садках та інших місцях. Всі ці кризові соціальні явища – суть ланки єдиного ланцюга деякої події “X”, що несе в собі відповідну агресію стосовно США. Цілком

<sup>571</sup> Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека.– М.: Медицина, 1988. – С. 75.

зрозуміло, що так званий терористичний акт 2001 р. (декто вважає, що ця подія була зрежисована урядом США) – одна з найбільш значних подій у ланцюзі "X", і, цілком можливо, що не остання, оскільки процес "X" має або згаснути, або досягти свого апогею. І в першому, і в другому випадку для цього буде потрібний певна низка проміжних подій, що несуть негативну семантику й мають ініціювати резонансні антиподи-події поза територією США.

Розглянемо ще декілька дзеркальних подійних паралелей. Для молодого покоління вже стало історією, а для очевидців тих подій – потрясінням посадка одномоторного літака західнонімецького парубка на Червоній площі в Москві у 1987 р. Ця трагікомічна подія постала не тільки провісником соціального розладу найбільшої з усіх імперій світу (тобто ключовою подією деякого єдиного деструктивного процесу "X"), але й тим фатальним чинником, що порушив динамічний баланс системи, іменованої Радянським Союзом (а також і соціалістичного табору в цілому), виявляючи дію одного з законів теорії катастроф, який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівальній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, поки вона не вичерпає ресурси свого "гомеостазу" та не почне розпадатися, а цей розпад набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина<sup>572</sup>.

У 1912 році в Атлантичному океані, вийшовши у свій перший і останній рейс, потонув "Титанік", найскладніший в технічному відношенні на той час об'єкт<sup>573</sup>. Ця дуже символічна подія була немов би "фатальним викликом", кинутим планетарній цивілізації стихією морських глибин. Глибоко уражена в своїй науково-технічній основі, земна цивілізація незабаром потерпіла й від набагато більш серйозної шкоди – як від Першої світової війни, так і від наступної за нею серії революцій та громадянських війн, що так чи інакше вилилися в Другу світову, а після неї – у "холодну війну" між двома ворогуючими соціально-політичними системами.

Згадаємо подію, коли морська безодня поглинула один із найдовершеніших техногенних земних об'єктів – російську атомну субмарину "Курськ", один із членів екіпажа якої у своєму передсмертному листі улюбленій жінці писав про те, що субмаринам такого класу, як "Курськ", не можуть загрожувати жодні трагічні випадки (цікаво, що відома болгарська пророчиця Ванга свого часу пророкувала те, що Курськ буде під водою).

Виникає питання: провісником якої фатальної події "X" є загибель "Курська", що, без сумніву, якимось пов'язана з іншою ланкою в ланцюзі цієї події X – терактом у США? Ми вважаємо, що згаданий теракт є глибоко символічним та красномовно свідчить про фатальну подію X, що наближається, – корінну трансформацію сучасної цивілізації.

Повторимо, що характерною рисою методу нелінійного прогнозування є те, що тут події не тільки розглядаються як ланки одного ланцюга, але й наділяються певною семантикою, що несе певне прагматичне значення, що впливає із символіки події, яка витягається з неї як за допомогою інтуїції аналітика, так і на підставі положень концепції *універсального семантичного простору Всесвіту* (К. Александер, В.В. Налімов та ін.), символічної архітекτονіки колективного несвідомого (К. Юнг), а також усього попереднього досвіду, тобто прецедентів ("рівнобіжних подій"), які вже мали місце.

При цьому основне положення філософії про єдність світу, передбачає, що кожен історичний процес має розглядатися в єдності морального та фактологічного, коли факти *дійсності семантизуються та символізуються, одухотворяються та психізуються*, що найбільш повно реалізує принцип цілісності. Виходячи з принципу символізації подій та беручи до уваги прецедент із посадкою західнонімецького літака на Червоній площі, що випередив розпад соціалістичного табору, можна певним чином трактувати й подібну ж, але не м'яку, "посадку" літаків на найважливіші об'єкти США в ході останнього теракту в кращому випадку як провісник розпаду військової й економічної коаліції західних держав, а в гіршому – як провісник руйнації всієї технократичної західної цивілізації. Судите самі: руйнація двох висотних будинків Усесвітнього торговельного центру в Нью-Йорку, у котрих одноразово могли перебувати більш ніж 50 тисяч чоловік, і які символізували сутнісний механізм функціонування сучасної цивілізації (торговий обмін) та

<sup>572</sup> Арнольд В. И. Теория катастроф. – М.: Наука, 1990.

<sup>573</sup> У 1898 році письменник Морган Робертсон в романі "Марність" описав загибель гігантського корабля "Титан" після зіткнення з айсбергом в першому своєму рейсі. У 1912-му, через 14 років, Великобританія спустила на воду теплохід "Титанік", і в багажі одного пасажера опинилася книга "Марність" про загибель "Титану". Все написане в книзі втілювалося в життя, співпали буквально всі деталі катастрофи: навколо обох судів ще до виходу в море був піднятий неймовірний галас в пресі через їх величезні розміри. Обидва судна, що вважалися непотоплюваними, наштоткнулися на крижану гору в квітні, маючи на борту багато знаменитостей. І в обох випадках аварія дуже швидко переросла в катастрофу через нерозпорядливість капітана і браку рятувальних коштів. Книга "Марність" затонула разом з "Титаніком". У 1939 році в районі Атлантики, де затонув "Титанік", вночі плів інший корабель – "Титаніан". Раптово внутрішнє чуття підказало рульовому, що слід терміново віддати команду "стоп-машина". Коли судно зупинилося і моряки, які несли вахту, стали виражати незадоволеність затримкою, з темноти раптово випірнув величезний айсберг і наніс по корпусу корабля сильний, але, на щастя, вже не смертельний удар.

втілювали в собі найбільш значний як символічний, так і фактичний осередок цього обміну на землі, – ця руйнація символізує (а тому, відповідно до нелінійного аналізу, і випереджає) майбутню руйнацію цієї сучасної цивілізації. Дуже показовим у цьому зв'язку є спад економічної діяльності головних капіталістичних країн, а також той факт, що світова економіка зараз знаходиться в найгіршому стані, ніж будь-коли за останні 20–30 років.

Якщо зануритися в культурологічних шарах нашої цивілізації, то можна знайти ще одну красномовну символічну підставу даного висновку. Пригадайте відомий фільм *Кінг-Конг*, де після деяких кінематографічних перипетій земна цивілізація виходить переможцем у схватці з найбільш концентрованим утіленням природного начала нашої планети – гігантською мавпою. Їй поклонявся як Богу примітивний острівний народ, що жив у патріархальній гармонії з природою. Дуже символічним є те, що головними підмостками даного двобою (у якому, до речі, лише незначна частина людей була на боці мавпи-жертви) слугували саме висотні будинки Всесвітнього торговельного центру.

І якщо у фільмі природа зазнала поразку в схватці з людиною, то зараз остання має зазнати збитки від природної (стихійної) сили події *X*, що розгортається, екстрапольованою за допомогою застосовуваного нами нелінійного аналізу, відповідно до котрого кожна подія є символічною ланкою в ланцюзі більш глобальної події; і чим більш значною (несподіваною, нетривіальною, рідкісною, а тому, відповідно до теорії інформації, інформаційно насиченою) є та або інша подія, тим більший резонанс вона має викликати, виступаючи специфічним провісником майбутніх подій, семантика яких може бути витягнута із символіки події-провісника.

Будь-яку подію можна аналізувати відповідно до її інформаційної ваги, що визначається частотністю даної події, коли враховується ступінь її очікування (сподівання), її рідкість, незвичайність. За цих умов чим більш неймовірним є подія, тим більше прогностичне навантаження вона несе. Крім того, велике значення має кількість людей, що постають свідками (або учасниками) події. Що ж стосується події 11 вересня 2001 р., то вона може бути оцінена як найбільш інформаційна протягом всієї історії людства, оскільки за нею спостерігала найбільша кількість людей, а сама ця подія характеризується найвищим ступенем несподіваності.

Перерахуємо деякі з подій-провісників глобального процесу "*X*".

Це, по-перше, загибель *Титаніка* (знаменуюча собою момент уразливості *технократичної цивілізації*).

Ланцюг руйнівних війн та революцій, фашистський та сталінський режими, що пішли за цим.

Атомні вибухи в Хіросімі і Нагасакі в Японії (які знаменували прихід *атомного сторіччя* й постаючи одночасно резонансною подією в Перл-Харборі, яка, на думку деяких аналітиків, була зрежисована урядом США з метою створення патріотичного духу в американського народу, який до цієї події не бажав воювати у Другій світовій війні).

"Холодна війна" (яка підсилюється локальними військовими конфліктами практично у всіх кутках планети), що виступає певним історичним підсумком атомного сторіччя, котрий репрезентує нове політичне явище: "баланс сил" (або стратегію ядерного стримування, основним моментом якої було "гарантоване взаємне знищення"), що підтримується за рахунок чинника атомної енергії (подібно до того, як елементарні частки усередині атомного ядра утримуються разом ядерною сильною взаємодією).

Аварія на Чорнобильській атомній електростанції (Україна), що знаменує собою момент уразливості тепер вже *атомної цивілізації* та постає найбільшою техногенною аварією на нашій планеті за фіксований історичний відрізок часу.

Швидке потоплення теплоходу "*Адмірал Нахімов*" у Чорному морі, коли загинули близько 60 % пасажирів, посадка Руста на Червоній площі в Москві (1987 р.), опорі соціалістичного табору, що знаменувала собою його розпад (який пройшов через трагікомічний серпневий путч 1991 року, а також супроводжувався військовими конфліктами на Близькому Сході, Кавказі, Балканах, у Середній Азії), що призвело до порушення ядерного "балансу сил" й виходу на новий механізм, що підтримує цей баланс – ноосферний (розумний, інформаційний) – і до кристалізації *ноосферної цивілізації* (В. І. Вернадський).

Поява на історичній арені нових подій *інформаційної* природи: виборчий парадокс у США, коли сотня голосів виборців Флориди вирішують долю США в останніх президентських виборах.

Аварія на субмарині *Курськ*, що знаменувала собою чергову поразку атомної цивілізації.

Руйнація буддистських святинь в Афганістані (релігійний акт вандалізму, напевно, найбільш серйозний зі всіх відомих в історії), що свідчить про особливу актуальність ноосферно-інформаційних регуляторів земної цивілізації.

Теракт в Америці 11 вересня 2001 року, що має саме ноосферну (інформаційну) природу.

Наступна подія у цьому чергуванні подій, що виражають суть глибинної події "*X*", пов'язана з

наступними військовими конфліктами на Сході, оскільки мусульманська цивілізація зазнала серйозної поразки, що відкриває можливість певної протидії.

У 2010 році відбулися чергові незвичайні події (викид в атмосферу великої кількості пилу з ісландського вулкану, що уперше за історію існування повітряних перельотів призвело до зупинки європейських аеропортів, надзвичайні погодні умови – зливи та спека в Європі, нафтова криза у Мексиканській затоці – йдеться про вилив нафти з бурової установки, що може справити серйозний вплив на теплу течію Гольфстрім, яка багато в чому формує сучасний геополітичний ландшафт планети), які виявляють надзвичайну високу інформаційну насиченість (подійну рідкість), що пророкує нові надзвичайні події, які не примусили себе чекати: у 2011 році відбулася друга за Чорнобилем техногенна аварія – аварія на японській атомній станції внаслідок землетрусу.

Зазначимо, що формування ноосферної реальності, тобто універсальної сфери розуму, де буття та свідомість, внутрішній та зовнішній простір людського існування методологічно ізоморфні та онтологічно тотожні, виявляє феномен нелокальності на соціально-політичному рівні, коли частина та ціле починають виступати рівноцінними сутностями, коли сучасний світ є настільки інтегрованим і глобалізованим економічно й політично, що порівняно невеличкий локальний конфлікт зараз може мати найбільш трагічні наслідки для усього світу.

Слід відзначити, що принцип цілісності світу передбачає спільне використання нелінійного та лінійного прогнозування. До останнього можна віднести нашу методику аналізу інформаційної ваги подій, що в результаті такого аналізу ранжуються відповідно до їхньої інформаційної ваги в багаторівневій мережній структурі, де можуть виокремлюватися вектори глобальних та локальних процесів, що указують загальний та поодинокий напрямок світових подій.

Слід сказати, що людство входить до нової історичної епохи, яка виявляє вразливість великодержавної авторитарної позиції сучасних капіталістичних країн. Це епоха ноосферної реальності, що може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини та природи, що виявляє зв'язок законів природи з законами мислення та соціально-економічними законами. Ноосфера, за В. І. Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі, що ґрунтується на принципі цілісності.

**Зазначені висновки**, які були сформульовано у 2002 році у книзі, та в інших наших працях <sup>[574]</sup> (де йшлося про те, що західна та частково світова економічна система має зазнати нищівної поразки), знайшли певне підтвердження у глобальній соціально-економічній кризі 2008-2018 рр. – найбільш серйозній економічній кризі в історії людства, з якою воно стикнулося.

**Слід очікувати на певну глобальну подію загальнопланетарного масштабу, яка може докорінно змінити людську цивілізацію.** Слід додати, що колосальна техногенна катастрофа у Мексиканській затоці (2011 р.) є глибоко семантичною: у квітні 1986 року мала місце найбільш значуща в історії людства техногенна катастрофа – Чорнобильська аварія, яка у плані семантики пов'язується із "чорним пилом" (біблійною "зіркою полинь") – тобто із землею і одночасно огненною (радіація) стихіями. Катастрофа у Мексиканській затоці, яка також відбулася у квітні, – це найбільш значуща та велика техногенна аварія людства, яка пов'язані із стихією води. Дві колосальні дзеркальні деструктивні події немов би зустрілися з періодом 24-25 років – що є часом зміни одного покоління людей.

Зазначимо, що аварія на атомній станції в Японії (Фукусіма) також входить у контекст подій, що розглядалися.

Відтак, за останні 25-100 років відбуваються події, які не мали прецедентів в історії людства, тобто події, про які ми говоримо як такі, що відбулися вперше. Зазначене вище дозволяє дійти висновків не тільки про очікування події "Х" (яка докорінно змінить цивілізаційний ландшафт нашої планети), але й про чинник свідомості, яка починає розглядатися як головний механізм керування реальністю.

---

<sup>574</sup> Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І.Г. Грабар, М.А. Козловець. – Житомир, 2002. – 187 с.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку української держави / О. В. Вознюк // День. – 2001. – 20 лют. – С. 4. ; Вознюк О.В. Точка біфуркації. Чи стане вона точкою опори? / О. В. Вознюк // Віче. – 2001. – № 12. – С. 82-98.; Вознюк О.В. Про перспективи розвитку Української держави: економіка і духовність / О. В. Вознюк // Україна: минуле, сучасне, майбутнє : матеріали обл. наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої 10-й річниці незалежності України, Житомир, 30 травня 2001 р. – Житомир : Полісся, 2001. – С. 24-36.



## РОЗДІЛ III. МОДЕЛІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

### 3.1. ЦИКЛІЧНІ ТА ЛІНІЙНІ МОДЕЛІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Вищевикладене дозволяє диференціювати фрактальні *моделі соціально-особистісної динаміки*, що змінюють одна одну в процесі онто- і соціогенезу, а також відображають загальну закономірність розвитку людини та суспільства.

Ці моделі можна по різному трактувати щодо їх аналізу та репрезентації завдяки тріадному принципу розвитку: *теза – антитеза – синтез*.

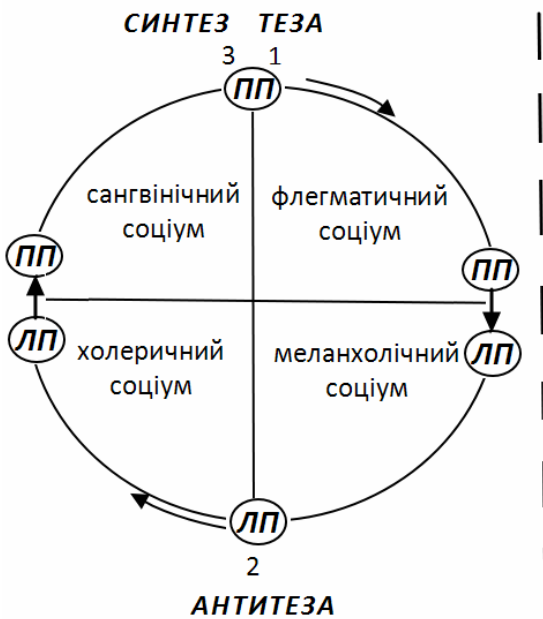


Рис. 36. Циклічна модель мегаглобального масштабу історико-педагогічного процесу

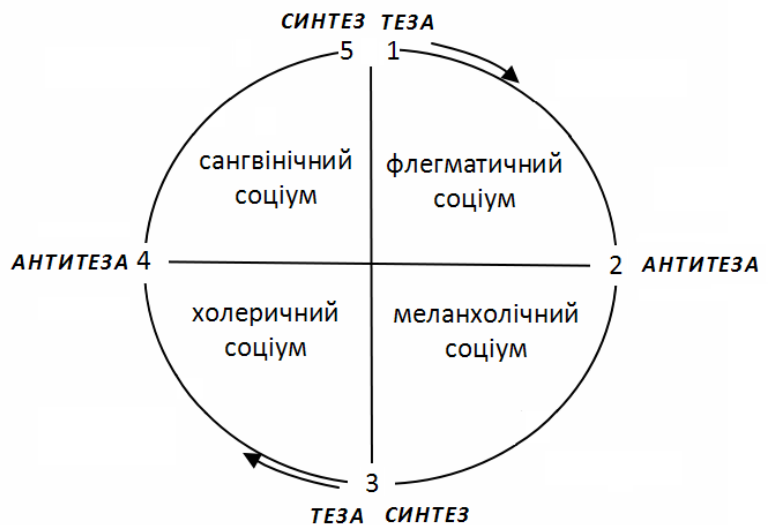


Рис. 37. Циклічна модель глобального масштабу історико-педагогічного процесу

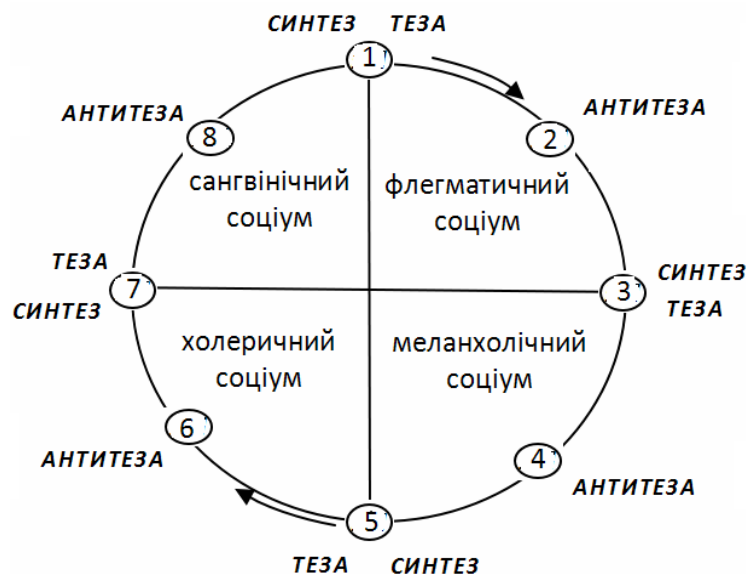


Рис. 38. Циклічна модель локального масштабу історико-педагогічного процесу

На рисунку мегаглобального масштабу історико-педагогічного процесу показано три етапи розвитку людської цивілізації в контексті прапопівкульового (ПП) і лівопівкульного (ЛП) процесів, які виявляють перехідні фази. Тут можна говорити про три глобальні цивілізації – **природну (теза), репродуктивну (антитеза) і творчу (синтез)**.

На рисунку глобального масштабу історико-педагогічного процесу показано **п'ять-шість етапів розвитку глобальної людської цивілізації**, які дають **п'ять-шість цивілізацій**.

Якщо говорити про модель локального розвитку людської цивілізації та, взагалі, реальності (**вісім-дев'ять етапів**), то тут можна говорити про такі особливості реалізації універсальної парадигми розвитку:

1) на першому етапі – етапі тези – утверджується позитивна визначеність предмету, що розвивається у її максимальній реалізації.

2) Антитеза. На другому етапі позитивна визначеність предмету змінюється, зменшує свій позитивний знак.

3) Синтез; теза. Позитивна визначеність предмету перетворюється на нуль, щезає. Нуль постає синтезом, оскільки містить в собі всілякі позитивні та негативні визначеності. Синтез при цьому одночасно постає тезою як утвердженням нескінченної потенції сущого.

4) Антитеза. Поява негативної визначеності предмету, її посилення.

5) Синтез; теза. Досягнення негативної визначеності предмету максимальної реалізації.

6) Антитеза. Зменшення негативної визначеності предмету.

7) Синтез; теза. Негативна визначеність предмету зникає, перетворюється на нуль.

8) Антитеза. З'являється позитивна визначеність предмету.

9) 1) Синтез. Досягнення позитивної визначеності предмету рівня максимальної реалізації.

Якщо предмет, що розвивається, переходить у якісно новий стан, то цей етап знаменує собою появу нової (позитивної) визначеності нового предмету.

У зв'язку з цим вкрай важливим постає **феномен фрактальної вкладеності циклів**:

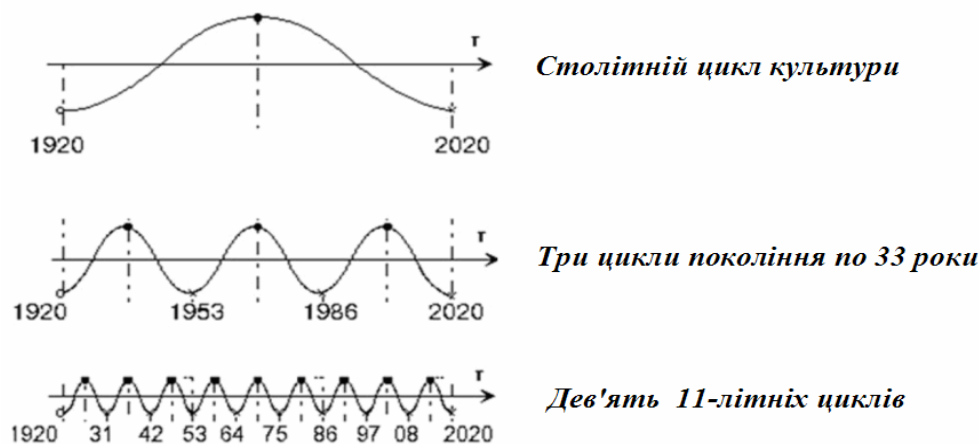


Рис. 39. Демонстрація феномену фрактальної вкладеності подій різних часових розмінностей, обґрунтований М.М. Александровим

Подамо цю схему у вигляді, де співіснують три цикли: локальний, глобальний та мегаглобальний:

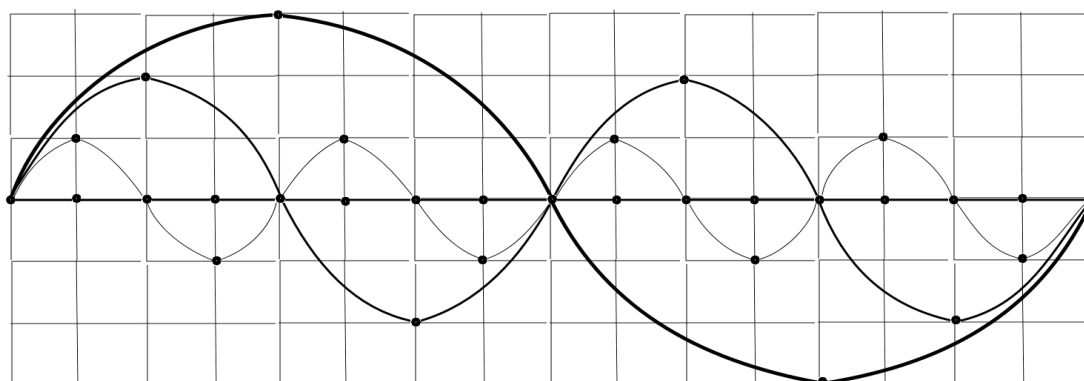


Рис. 40. Фрактальна вкладеність трьох циклів: локального, глобального та мегаглобального

Як бачимо, наведені фрактально-вкладені цикли, по-перше, мають різну кількість етапів свого розгортання, і, по-друге, локальний цикл характеризується тим, що деякі його етапи як підсилюються одним чи навіть двома етапами більш масштабних циклів, а деякі – навпаки, послаблюються:

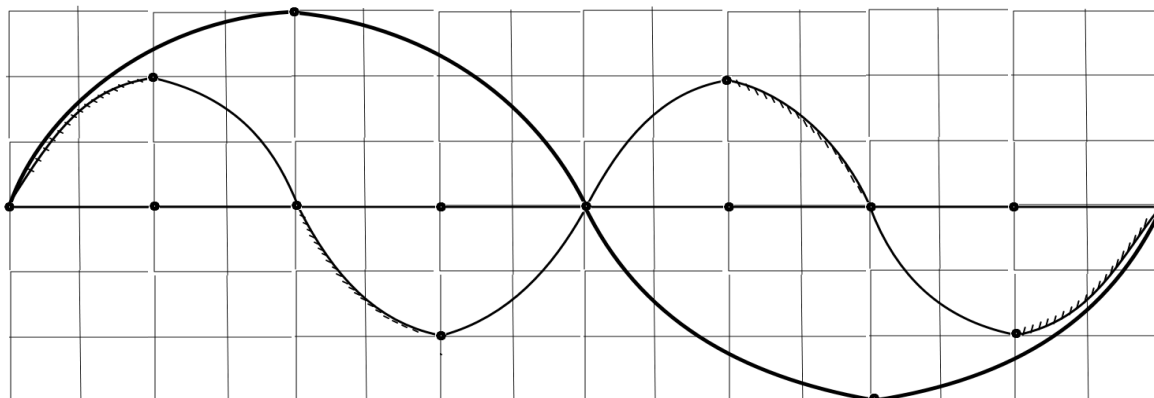


Рис. 41. Ілюстрація підсилення чи послаблення деяких етапів локального циклу

Етапи локального циклу можуть зазнавати як **підсилення** (коли напрям локального етапу збігається із напрямом глобального етапу), так і **послаблення** (коли напрям локального етапу не збігається із напрямом глобального етапу). Етапи резонансного підсилення на малюнку подано у заштрихованому вигляді.

Функція цього процесу обчислюється за формулою:

$$F(t_1, \lambda) = \cos(\eta/2 + 2t) + \lambda \cos t$$

При цьому  $0 < \lambda < 1$

Наведений феномен підсилення чи послаблення етапів локального процесу, які можна умовно позначити як етапи *Інь* і *Ян*, виявляє додакові параметри – *сильне* та *слабке Інь*, *сильне* та *слабке Ян*.

Подано **кватерну модель** розвитку будь-якого процесу. Тут, як бачимо, процес у точці "вмирання" одночасно постає як такий, що переходить у точку "зародження". Цей перехід з одного стану у протилежний виявляється фазовим (синергетичним), який можна вважати як **синтез** двох попередніх етапів – **тези** (зародження, зростання, розквіт) і **антитези** (розквіт, падіння, вмирання).

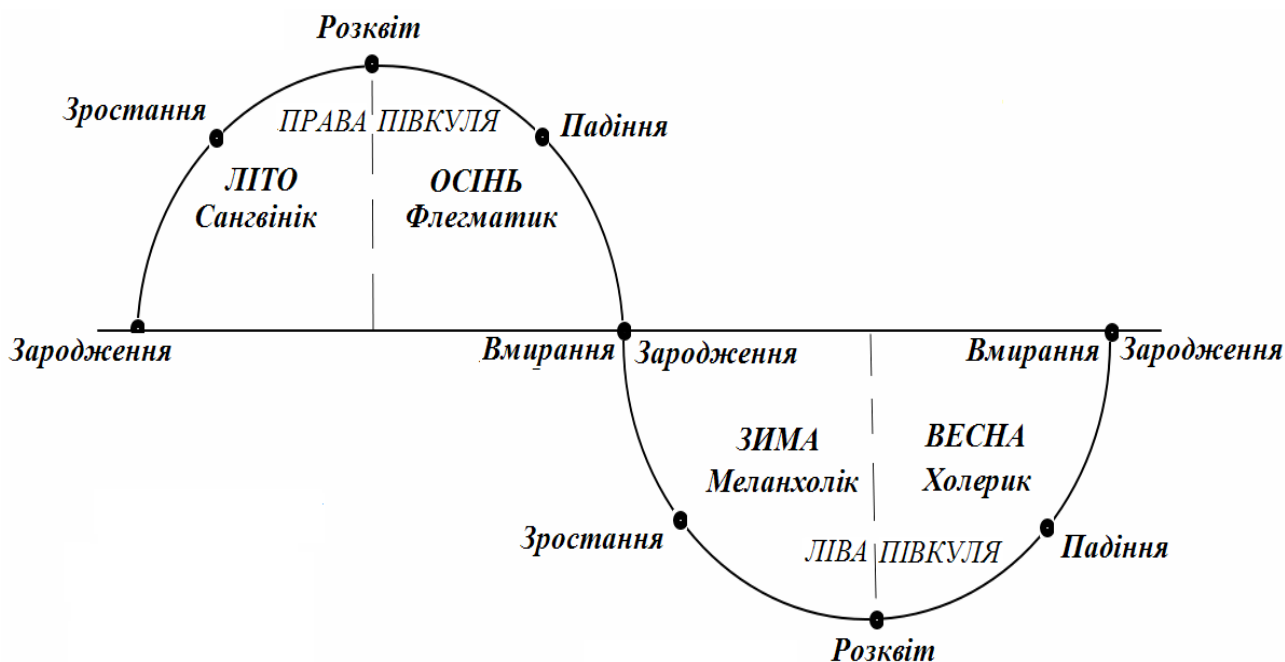


Рис. 42. Змістове наповнення розвитку хвильового процесу

Моделювання процесів завдяки використанню хвильових сценаріїв їх розвитку може набувати різних форм. Важливим постає те, що у структурі хвилі виявляються **5-6 відносно статичних етапів**, де **параметри хвилі стабілізуються чи загострюються**. Саме ці відносно статичні етапи, які набувають сталості та визначеності, постають прообразами етапів розвитку будь-якого предмету реальності.

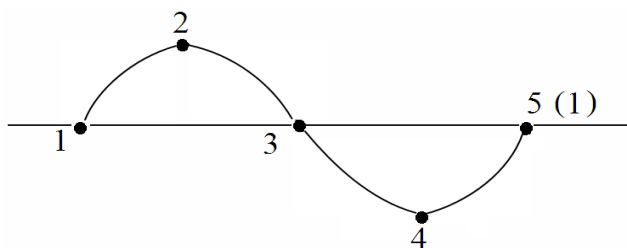


Рис. 43. Числові міри синусоїдальної моделі руху

Як бачимо, висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки “стабілізації” – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Крім точок **стабілізації** (три нулі функції) процесу (де він протікає як внутрішньо гомеостатична, структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність) тут виявляються й точки **загострення** (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму) та точки **динаміки**, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

Розглянемо модель руху щодо його відносно статичних етапів.

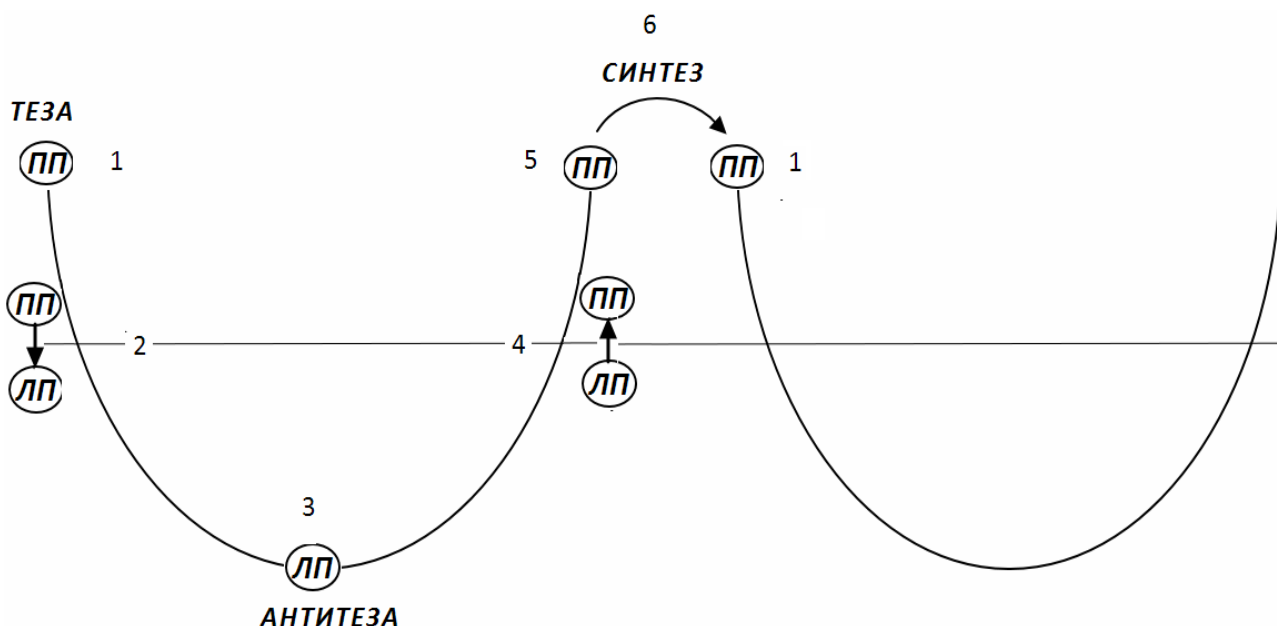


Рис. 44. Модель руху щодо його статичних етапів

Подані п'ять-шість етапів моделі руху постають інваріантами етапів розвитку будь-чого. При цьому, шостий етап постає перехідним до нового циклу розвитку.

## 3.2. МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ ДИНАМІКИ ТА КРИТЕРІЇ ЇХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Окреслимо розроблені нами у середині 90-х років XX століття *базові моделі соціальної динаміки (п'ять-шість етапів історичного процесу)* у послідовності їх історичного розгортання від тези до антитези, а він неї – до синтезу<sup>575</sup>.

При цьому важливим постає виокремлення *критеріїв диференціації зазначених моделей* (як і *суспільно-економічних формацій*, котрі аналізуються у подальшому). Один з найбільш важливих критеріїв – право- та лівопівкульові тенденції розвитку соціальної реальності, у тому числі симетрична та асиметрична організація соціально-економічного устрою, яка реалізує феномен *соціальної синергії*, головні показники якого – *розподіл влади і багатства* у суспільства, а також, відповідно, рівень *духовно-морального розвитку* соціуму. При цьому аналіз відношення моралі і вигоди виявляє серйозну проблему. Розглянемо її.

В Україні за декілька кризових років кількість доларових мільярдерів збільшилася майже в два рази. Цей факт не може залишити байдужим нікого – він змушує нас розглядати мораль і вигоду як полярні категорії, які відображають чітку залежність: там, де є вигода, моралі бути не може. Найяскравіше цю думку висловлювали класики марксизму-ленінізму, коли писали, що буржуа в надії одержати 100 % прибутку здатні легко зневажати мораль, і немає такого злочину, який не можуть здійснити буржуа задля 300-400 % прибутку.

Ми бачимо, що прибуток як самодостатня цінність здатна знищити мораль. Причому, тут можна говорити про абсолютну дію цього закону, який добре відображений у прислів'ї про "ложку дьогтю, яка псує цілу бочку меду".

З іншого боку, у площині теорії цілісності, тобто у Божественному (абсолютному) вимірі, мораль і вигода постають єдиними в цілком паритетними сутностями, які доповнюють одна одну. Зазначений висновок ілюструється словами Еклезіяста: "У щасливі дні користуйся благом, а в нещасливі – роздумуй: перше та друге створив Бог для того, щоб людина нічого не могла сказати проти Нього" (Екл. 7: 14).

Тут Бог постає вищим моральним регулятором, що створив Усесвіт саме справедливим, коли навіть відсутність блага (прибутку), бідність і страждання постають доцільним та справедливим (у площині прогресивного розвитку людини), що змушує людину звернутися до Бога. Як бачимо, мораль і вигода тут переходять одна в одну, постаючи метаморфозними, діалектичними категоріями.

Ці категорії постають колосальними соціальними полюсами, навколо яких відвіку балансує людська цивілізація. Щоб зрозуміти глибинну сутність і природу відносин цих полюсів слід вийти за межі сенсів категорій моралі та вигоди, тобто застосувати загальну теоретичну процедуру – вихід за межі згаданого феномену у сферу загальних філософських побудов. Такий підхід дає можливість побачити у відносинах моралі і вигоди гру фундаментальних конструктів буття.

З позиції такого загально-філософського аналізу відношення моралі і вигоди як сутнісних соціальних сил знаходить свій вираз на фундаментальному рівні буття і виявляються у вигляді відношення між двома видами матерії – полем і речовиною.

За наявності уяви і творчого мислення неважко побачити, що мораль, яка виражає ціннісно-етичні, безсуб'єктні правопівкульові відносини між людьми, є проявом польових характеристик світу, оскільки поле як "моральна категорія", не має маси спокою і чіткої просторово-часової локалізації, що відповідає моральному ідеалу – *рівності і справедливості для всіх* (справедливому розподілу життєвих благ і влади).

Речовина, яка має чітку локалізацію у просторі та часі і характеризується "матеріальністю", речовинністю, символізує вигоду як життєву стратегію людини, яка, як і речовинна форма, постає обмеженою сутністю, що базується на індивідуально-особистісному лівопівкульовому принципі, який відповідає *принципу свободи*<sup>576</sup>.

Неважко побачити, що два наведені принципи – справедливість для всіх і свобода для кожного – є виразом двох гасел Великої Французької революції (*свобода і рівність*). Третє гасло цієї революції – *братерство* – покликане об'єднати два протилежні гасла, оскільки саме на основі братерських відносин можна примирити свободу (анархію і вигоду як індивідуальну характеристику) і рівність (справедливість, що є основою моралі). Уявимо собі велику дружну сім'ю, члени якої люблять один одного. У межах цієї егалітарної сім'ї диференціація дійсності на мораль і вигоду постає абсурдною,

<sup>575</sup> Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара : монографія / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.;

<sup>576</sup> "Розум завжди є егоїстичним, розум порадить спочатку стати егоїстом, і саме в цей бік рухатиметься розумна істота, якщо її ніщо не зупинить" – Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.

оскільки все вигідне для одного є вигідним для решти членів родини, а це і є принципом моралі, закладеним в християнському заповіді: роби іншим так, як би ти хотів, щоб робили з тобою.

Наведені приклади засвідчують реальність існування соціальної синергії як функції будь-якої соціальної системи. Синергетика, яка вивчає принципи саморуху відкритих систем, до яких відносяться і соціальні системи, виявила загальну схему розвитку соціумів, що фіксує два протилежні стани – єдність (вона характеризується високим рівнем синергії) і стан соціальної поляризації і розпорошеності (з низьким рівнем соціальної синергії), які, змінюючи один одного, дають вихід до стану нової єдності.

У цілому, можна говорити про процес ритмічної зміни зазначених станів суспільства, яке коливається від стану високою (більш-менш рівномірний розподіл багатства і влади) до стану низької соціальної синергії (поляризований розподіл багатства і влади).

При цьому, подібно до того, як речовина і поле здатні переходити один в одного (речовинне утворення при швидкості, близькій світловій, перетворюється на поле, хвилю, а речовина, у свою чергу, є, за виразом А. Ейнштейна, "сконденсованим полем"), так і мораль і вигода можуть перетворюватися одна на одну за певних умов, а також діалектичним чином нівелюватися, взаємно згашатися, виявляючи загальну нейтральну територію, де мораль і вигода йдуть поряд.

Як бачимо, полярним соціальні категорії – мораль і вигода – виявляють діалектико-парадоксальні, багатозначні відносини, аналіз і прийняття яких вимагає від людини оперування діалектичним, парадоксальним, тобто творчим мисленням, яке не боїться суперечностей і не розглядає світ через призму чорно-білих тонів. Остання контрастуюча біполярна стратегія пізнання світу, як писав В. Франкл, сприяє розвитку людини за шизоїдним типом, який в своїй уяві і мисленні атомізує, дробить і розщеплює світ, розділяє його на своїх і чужих. Саме з позиції такого мислення мораль і вигода постають як полярні категорії.

Парадоксально-творче мислення ж робить ці категорії взаємно доповнювальними, коли моральні вчинки можуть виявляти безодню вигод для людини (пор. з англ. прислів'ям "чесність – краща політика"), а поведінка, спрямована на вигоду, може містити в собі моральний стрижень. Така творча гра полярними сутнісними ілюструється безліччю східних притч. Одна з них:

Один фермер отримав у подарунок для свого сина білого коня. Сусід прийшов до нього і сказав: "Вам поталанило. Мені ніхто не подарував такого гарного коня". Фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано". Коли син фермера сів на коня, той скинув його і він зламав ногу. "Який жах!" – сказав сусід. – "Напевне той, хто зробив подарунок, хотів зробити вам зло". На що фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано". Розпочалися бойові дії і всю молодь забрали на війну, крім сина фермера з його хворою ногою. Сусід знову прийшов до фермера і сказав: "Ваш син не пішов воювати, як йому поталанило". На що фермер відповів: "Не знаю, добре це чи погано"....

Як бачимо, фермер був мудрецем і розумів парадоксальність і метаморфозність нашого світу. Подібних притч існує багато, але вони, на жаль, нічому не навчають більшість людей, які продовжують перебувати в полоні однієї з найнебезпечніших помилок, в основі якого лежить розуміння світу як розділеного на непримиренні полярні сутності.

Таким чином, відносини між мораллю і благом залежать від рівня розвитку індивідуальної і суспільної свідомості, а також від характеру розподілу влади і багатства в суспільстві, що відображає рівень суспільної синергії, який на Сході називають ДАО. У суспільствах з високим рівнем синергії мораль і вигода не розрізняються, в суспільствах же з низьким рівнем соціальної синергії мораль і вигода поляризуються. Як говорять на Сході, *"в суспільстві, де є ДАО – соромно бути бідним, в суспільстві, де немає ДАО – соромно бути багатим"*.

П. О. Сорокін, досліджуючи проблему **злочину і покарання** в середовищі дикунів, дійшов висновку, що ніякі інститути законності в дикунському суспільстві не можуть отримати широкого розвитку, оскільки дикун нездатний дивитися у майбутнє. Річ у тім, що дикун, як і дитина, живе дійсним моментом, за принципом "тут і тепер"<sup>577</sup>. Через це майбутні події не є вирішальним мотиваційним чинником, що впливає на його повсякденне поведіння. Тому закон, що регламентує потенційно-можливі дії ("якщо... то"), може торжествувати як діючий механізм права як форми суспільної свідомості тільки в товариствах цивілізованих спільнот, де люди характеризуються властивістю у своїй поведінці орієнтуватися на потенційно-ймовірний аспект буття, тобто на майбутнє, рефлексувати його.

Як відомо, розвиток людства йшов шляхом розширення і розвитку прогностичних здібностей індивідів, які виявляються на ґрунті аналітичної рефлексії, що знаходить відображення у міфі про Прометея. Цікаво, що саме ім'я "*Прометей*" перекладається як "той, що бачить попереду".

<sup>577</sup> Сорокін П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Отже, чим більше майбутнє постає для людини як актуальне і чим більш віддалене майбутнє береться людиною до уваги під час формування нею своєї поведінки, тим вищою в духовно-інтелектуальному відношенні є така людина. Але категорія часу так чи інакше пов'язана з категорією простору, тому розширення часових рубежів існування людини означає одночасно і розширення просторових меж актуалізації людського “Я”. Чим більш масштабною є особистість, тим більший просторово-часовий (актуально-дійсний чи уявно-віртуальний) проміжок Всесвіту вона освоює, часто простягаючи свої особисті інтереси у потойбічний світ. В остаточному підсумку “Я” людини постає урівень з усім Всесвітом, людина “зливається” з ним у просторово-часовому відношенні і розширює рамки свого індивідуального буття у вічності і безкрайості, коли, по суті, межа між “Я” і “не-Я”, людиною і світом зникає. Цікаво, що в дикуна дана межа також практично відсутня, тому що дикун ще не володіє “Я” як щось окремим, конкретно-обмеженим, самодостатнім і автономним. Потім дикун (як і дитина) зрощує “Я” і перетворюється на цивілізованого людину, яка у своєму розвитку має тенденцію розширювати “Я” в плані пізнання й освоєння дійсності до меж Всесвіту. В наявності діалектична схема розвитку: теза – антитезис – синтез.

Подібна ж закономірність спостерігається нами, коли ми аналізуємо діалектику відношення категорій злочину і покарання. У поганських товариствах, пише А. Мень, кара часто була більш важкою, ніж злочин<sup>578</sup>, оскільки будь-який злочин здійснюється людським “Я” як щось окремим, як острівцем “вільної волі”, здатної чинити вільні вчинки, а тому і порушувати закон. Крім того, у древніх соціумах порушення закону, яке чинилося “Я” людини, було спрямовано не на інші окремі “Я”, але на весь соціум в цілому, де принцип індивідуального “Я” ще не одержав розвитку, тобто не відокремився від колективного “Я”. Саме тому покарання в примітивному товаристві є неспівмірним з вагою злочину. Покарання, як пише Е. Фромм, тут часто обмежувалося вигнанням індивіда, що порушив закон, із товариства, коли сторонній елемент усувався із соціуму, що, зрозуміло, означало неминучу загибель для вигнанця<sup>579</sup>.

Потім, коли “Я” людини нарешті кристалізувалося і людина, як особистість, одержала самовизначення і певну самостійність, злочин і покарання стали справою міжособистісних стосунків і між ними встановлюється певна юридична симетрія, що можна проілюструвати старозавітним принципом “око за око, зуб за зуб”. Згодом “Я” людини, освоюючи потенційно-можливе буття, вийшло за межі безпосередньої просторово-часової актуалізації, ринулося у потойбіччя, у віртуальну реальність. Тому відношення між злочином і покаранням перетнули межу сфери актуальної даності. Саме на цій стадії розвитку людини і людської цивілізації в цілому з'явився *Закон*, що регулює юридичні відношення, які лежать цілком у сфері потенційного-можливого. Саме на цьому рівні розвитку людини карне право відокремлюється від морального: Ісус Христос учив, що грішить (тобто порушує закон) та людина, яка лише подумала “у серці своєму” про той або інший несанкціонований людською спільнотою вчинок. У цьому випадку моральні орієнтири можуть базуватися на буттєвих взаєминах, що виходять далеко за рамки конкретного соціально-історичного проміжку часу, тобто можуть ґрунтуватися на реаліях, які знаходяться цілком і повністю у владі потенційно-можливого, невловимо-невизначеного. Дані реалії кристалізують вищий моральний регулятор поведінки людини – Абсолют. Як писав Ф.М.Достоевський, “якби Бога не було, то все було б дозволеним”. Проте *Закон* як соціальний інститут успішно регулює правову сферу міжособистісних стосунків й у секуляризованих (безрелігійних) товариствах за умови наявності розвитку рефлексії майбутнього в членів цих товариств.

Таким чином, можна дійти парадоксального висновку про те, що сила *Закону* полягає не в його досконалості, а в досконалості суб'єктів *Закону*. Занадто суворі закони можуть бути недовірними там, де не одержала розвитку сфера “невидимого”, потенційно-можливого, що реалізується на базі знаково-вербальної, штучної реальності. Знак є реляційною сутністю, що виявляє своє значення і формує зміст тільки в процесі зіставлення його з іншими знаками. Сам по собі знак є фікцією. Потрібно сказати, що рівень розвитку суспільних відносин визначає рівень розвитку знаково-вербальної реальності, і, як наслідок, рівень розвитку інституту законності.

З іншого боку, суворі закони можуть “підхльостувати” розвиток у людей здатності до рефлексії майбутнього, тому що в тому випадку, коли сприйняття майбутнього як стимулу ослаблено, то воно може бути “активізовано” іншим занадто сильним стимулом – жорстоким законом. Тут у наявності принцип зворотного-кореляційної залежності: чим менш розвинена в людини рефлексія майбутнього, тим більш суворий закон необхідно застосовувати стосовно цієї людини для того, щоб розгорнути, розвинути в неї “почуття” майбутнього.

Ніщо так не розвиває почуття майбутнього, як чинник, що позбавляє людину твердого

<sup>578</sup> Мень А. Истоки религии. – Брюссель: Depot Legal, 1991.

<sup>579</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994.

екзистенціального ґрунту, що розхитує основи її соціального буття. Даним чинником виступає потрясіння в області життя і парадокс в області думки.

Потрясіння в соціальній сфері вчать людей тому, що світ є мінливим, ілюзорним, оманливим, що все є відносним і що небезпечно покладатися на дійсний, теперішній момент, що майбутнє чревате сюрпризами. За допомогою цих потрясінь у людей зростає усвідомлення принципу відносності, що розвиває знаково-вербальну сферу їх буття. У міру того, як ментальна сфера людини стає усе більш витонченою, все більш розвивається в ній спроможність до аналітичного передбачення, прогнозування, все більш витонченими і складними стають і суспільні відносини, на ґрунті яких починає розцвітати *Закон*.

Отже, дієвість закону залежить від того, наскільки майбутнє може мотивувати поведінку людини. Не знаючи цього основного принципу актуалізації *Закону*, ми не зможемо пояснити багато парадоксальних речей у сфері правових відношень. Наприклад, дивним може уявитися те, що найжорстокіші карні закони в ісламських країнах не можуть знизити рівень злочинності, наприклад, злочинства. Тут часто має місце такий правовий казус: на площі страчують злодія, і поруч, у юрбі глядачів активно орудує ряжка його компаньйонів. Таким же чином жорсткість закону стосовно насильників викликає посилення актів жорстокості цих насильників стосовно своїх жертв. У першому випадку в злодіїв відсутнє почуття майбутнього, а в другому, дане почуття змушує насильників умертвляти свої жертви.

Виходячи з вищенаведеного, можна позитивним чином розв'язати *проблему кари на смерть*, та й узагалі проблему покарання злочинців, якщо підходити до них строго диференційовано. Ми знаємо, що *Закон* у його класичній межі виступає безстороннім знаряддям покарання порушників закону. Це виражається в поширеній сентенції: "перед законом усі рівні". Проте наш підхід передбачає прямо протилежне: "перед законом не повинно бути рівності", коли чим більш у людини розвинуте почуття майбутнього, тим менший термін покарання їй слід виносити у вирок за інших рівних умов. І навпаки, якщо в людини начисто відсутнє почуття майбутнього, то і термін покарання має бути збільшений, тому що ізоляція останнього індивіда від суспільства є більш актуальною, ніж першого. Тобто якщо людина знаходиться на дикунському рівні розвитку і якщо вона не вихована як законослухняний громадянин, то виховувати її повинна вже "зона". Тут ми не розглядаємо проблему "виховного" впливу зони.

Розглянемо моделі соціальної динаміки у процесі їх історичного розгортання.

**1) Модель**, що відображає домінування правопівкульового ("чуттєвого", за П.О. Сорокіним) міфологічного світорозуміння, що не відокремлює конкретного від абстрактного, внутрішнього від зовнішнього, символу від символізованої реальності, реального вчинку від магічного ритуалу, актуального від потенційного. В період панування першої моделі історичний час соціуму колообертається, що впливає з правопівкульового світосприйняття<sup>580</sup>, з чинника циклічного детермінізму (самодетермінації), з континуально-польової організації суспільства, про яку пише В. П. Казначеев<sup>581</sup>, з поширення "*тангенальної енергії*" за Тейяр де Шарденом<sup>582</sup>.

**2) Модель**, що відображає домінування проміжного стану переходу від правопівкульового модусу, в межах якого починається історія людства, коли деякі незвичайні події "ламають" циклічний патріархальний (у людини – внутрішньоутробний) спосіб життя первісної общини й призводять до розпаду міфологічної реальності. Актуалізується стан "гріхопадіння", бунту, котрий, як писав А. Камю, виникає в соціумах, що відпали від священного й занурені в "десакралізовану" історію<sup>583</sup>. "При переході від міфологічної організації суспільного життя замкнені цикли подій розмикаються й перетворюються в незворотні ланцюги"<sup>584</sup>, що сприяє формуванню особистості як лінійної, дискретної лівопівкульової сутності, котра постає колосальним нагромадженням найрізноманітніших актів, що розташовані в часі.

У межах цієї другої моделі проміжного стану переходу від правого до лівого соціального модусу актуалізується дихотомічна суспільна реальність, що виявляє амбівалентне існування індивіда, розвиток процесів індивідуалізації і соціально-політичної, культурно-економічної поляризації з усіма наслідками, що з цього впливають. Характерна поява певних суспільно-політичних поглядів, які характеризують сутність другої моделі. Р. Жерар вважав, що соціальний лад

<sup>580</sup> Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

<sup>581</sup> Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – С. 120–123.

<sup>582</sup> Тейяр де Шарден Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

<sup>583</sup> Камю А. Бунтующий человек. – М., 1990.

<sup>584</sup> Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек, № 3, 1995. – С. 36–51.; Элиаде М. Космос и история. – М.: Прогресс, 1987; Топоров В. Н. О космологических источниках раннеисторических описаний // Труды по знаковым системам. – Тарту: Изд. ТГУ, 1973. – С. 122–123.; Топоров В. Н. Первобытные представления о мире. Общий взгляд // Очерки естествонаучных знаний о древности. – М.: Наука, 1982. – С. 8–40.



виникає через війну всіх проти всіх в результаті "жертвеної кризи", коли приноситься так звана "заміщаюча жертва". М. Хоркхеймер пише, що на зміну панування природи через магію людина починає підкоряти природу через працю, при цьому панування над зовнішньою природою потребує зміни внутрішньої сутності людини, викорінювання всього природного, формування твердої самості, що націлена на владу та володіння. Людина ж тут постає як "біологічно недостатня істота"<sup>585</sup>.

3) *Модель*, що відображає домінування лівопівкульового абстрактно-логічного ("надчуттєвого", за П. О. Сорокіним), інструментального, дискретно-речовинного, атомарного стану людини та суспільства, який характеризується завершенням процесу соціалізації, розвитком індивідуально-особистісного аспекту людини, соціальною поляризацією, поширенням "радіальної енергії", за Тейяром де Шарденом.

4) *Модель*, що відображає домінування проміжного стану переходу від класового поляризованого, дихотомічного, лівопівкульового модусу до правопівкульового модусу, коли маятник соціальної динаміки починає переміщуватись назад до початкової позиції свого руху. На цьому етапі виявляються умови для концептуалізації вчення діалектичного матеріалізму, котрий, як визначав Г. В. Плеханов, "прагне усунення класів, він і з'явився тоді, коли це усунення стало історично необхідним"<sup>586</sup>. З'являються численні утопічні доктрини, що винаходять гармонійні суспільства, де, як пише Т. Кампанелла, стирається різниця між "моє" та "твоє", і де, як бачимо, панує правопівкульове цілісно-емпатійне світорозуміння. Починає з новою силою лунати християнська проповідь загальнолюдського братерства (Ф.Р. Ламенне, Ч. Кінгслі), розповсюджується переконання в необхідності побудови розумного суспільства, що опирається на "рівність природних прав" всіх людей (Мореллі, Г. Б. Маблі), розробляються проекти щодо общинного патріархального комунізму, які принадають назад до природи (Ж. Мел'є, Ж. Ж. Руссо), до "вічного миру" (Кант, Еразм Роттердамський). Починають циркулювати ідеї комунізму, що закликають до гармонії між людиною та суспільством, до перетворення людства у єдину сім'ю<sup>587</sup>.

Одержує розвиток рух "масонства", коли, як пише А. Н. Пипін, у книзі *"Руське масонство"* (1916), "...благородні серця були втомлені безплідною ворожнечею; всюди лунає заклик до загальної терпимості та любові до ближнього. Локк і великі англійські деїсти відкрито заперечували церковні поняття, що панували, та шукали так званої природної релігії, в якій людина, що задоволена простим шануванням Творця, одержує істину... із свого людського розуму". На цьому проміжному етапі від лівого до правого соціального модусу найбільш чітко виявляється двоїстість прагнень людини, що, як писав Т. Адорно, поривається одночасно до марення та жорстокості, до покірності та насильства<sup>588</sup>.

Людина цього проміжного етапу спрямовується, як писав К. Юнг, з одного боку до індивідуалізації, відокремлення та самоусвідомлення, а з другого – у неї виявляється потяг злитися з чимось більшим<sup>589</sup>. З одного боку, людина і соціум не проти набути свободи та самовизначитися, а з другого, – як пише Е. Фромм у книзі *"Втеча від свободи"*, – людина біжить від свободи, прагнучи звільнитись від свого "Я" як інструменту відповідальності та вільного вибору<sup>590</sup>. Г. Зіммель писав, що інтелектуалізація суспільства супроводжується переходом людини до стану раціональної "одномірності"<sup>591</sup>. Людина стає істотою, "нездатною до самоцільних дій" (до дій без причини), тобто до циклопричинного існування.

Виявляється явище "технологічної людини". Людина стає індивідуумом, змінюється її ставлення до смерті, яка виштовхується у сферу безсвідомого, народжується образ дитини як сутності привілейованої, що володіє відмінним від дорослих світоглядом. Постає питання "нещирості" людських відносин, що, як писав Г. Марсель, є продуктом не соціальних обставин, а наслідком забуття релігійно-морального виміру особистості<sup>592</sup>. Відчувається процес дезінтеграції суспільства. Постає питання й про інтеграцію суспільства на ґрунті релігійних інститутів<sup>593</sup>. Людина укладає "фаустівську угоду" з природою, коли підвищення матеріального стандарту може мати непередбачувані збитки<sup>594</sup>.

5) *Модель*, що відображає домінування правопівкульового стану, що збагачений досягненнями цивілізації. У межах даної моделі в суспільстві укорінюються тенденції до соціальної

<sup>585</sup> Gehlen A. Die Seele im technischen Zeitalter. – Hamburg, 1964.

<sup>586</sup> Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. 1, с. 693.

<sup>587</sup> Вейтлинг В. Гарантии гармонии и свободы. – М., Л., 1962. – С. 496.

<sup>588</sup> Adorno Th. a. others The Authoritarian Personality. – N. Y., 1950.

<sup>589</sup> Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 133–150.

<sup>590</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – С. 127.

<sup>591</sup> Зіммель Г. Конфликт современной культуры. – Пг., 1923.

<sup>592</sup> Марсель Г. К трагической мудрости и за ее пределы // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

<sup>593</sup> Маритен Ж. Краткий очерк о существовании и существующем // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

<sup>594</sup> Сен-Марк Ф. Социализация природы. – М., 1977. – С. 54.; Печчеи А. Человеческие качества: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.

ідентифікації, симетризації, що кристалізує цілісне симетричне тоталітарне суспільство, для якого характерні безсуб'єктивність його членів, самовідчуженість, стандартизація ціннісних норм та способу життя, потреба в причетності до найбільш впливової групи, тобто влади<sup>595</sup>. Кожний вчинок людини знову в деякій мірі уподібнюється магічному ритуалу, як це було в часи первісного комунізму, який відроджується на ґрунті індустріальної цивілізації й тоталізується. Всі форми соціального життя цього жорстко авторитарного, конвенціонального суспільства набувають "онтологічної щільності та самодостатності", що притаманна правопівкульовій реальності. "У конвенціональному стані суспільство наче замикається в єдиній моделі буття з остаточними функціональними та смисловими межами"<sup>596</sup>. Дане "організоване" суспільство Г. Маркузе називає "тотальним універсумом технічної раціональності". Отримують розвиток міфологічні доктрини, обтяжені витонченою ідеологією. Настає епоха безчасся, лінійний ланцюг історії "згортається" в цикл подій, які формують міфологічну реальність і виступають в якості програмуючого завдання етносу в його наступній історії<sup>597</sup>, яка відкривається в результаті падіння тоталітарного режиму в процесі війни, революції, що розривають циклічний самодостатній світ тоталітаризму, який втрачає стан само детермінації<sup>598</sup>, а також виявляє тенденцію все починати з нуля, з нічого, розщепитись, зруйнувати свою правопівкульову цілісність й пролитися в новий стан лівопівкульової дихотомії; марно А. Камю пише у книзі *"Міф про Сізіфа"*, що нині ми маємо лише один останній акт – наново створити людину та землю.

Б. Скіннер трактує культуру у дусі п'ятої моделі як створений людиною апарат контролю. Х. Аренд пише про "тоталітарну людину" – атомізований відчужений індивід. М. Хоркмаймер пише, що всі види практики у тотально організованому суспільстві характеризуються ірраціональністю. М. Хайдеггер розглядає відчуженість як форму існування людини у знеособленому світі повсякденності<sup>599</sup>. Е. Юнгер пише, що сучасна технотронна доба виявляє породження образів "робітника" та "солдата", які втрачають індивідуальність, при цьому "нова світова війна" є війною матеріальних чинників<sup>600</sup>.

На зміну утопіям четвертої моделі соціальної динаміки приходять антиутопії, які виражають есхатологічну ідею кінця світу<sup>601</sup>. Крім того, цей правопівкульовий стан, що повертає людину до міфологічного світосприйняття, виявляє потребу в екстазі та "співучасті" в міфі та ритуалі.

Доречно відмітити, що *п'ята модель соціальної динаміки*, яка втілює правопівкульовий модус буття, співвідноситься з правопівкульовим психофізіологічним аспектом людини, який у плані диференційної психології відповідає гіперстенічному типу, що характеризується повільним обміном речовин, підвищеною енергетикою та екстравертованістю. Цей висновок певним чином відповідає міркуванням О. О. Зінов'єва, який у книзі *"Комунізм як реальність"* зазначав, що тоталітарна система радянських часів характеризувалась *екстенсивним* соціально-політичним курсом – прагненням розгорнути свою владу на інші місця планети, експлуатувати природні ресурси, що виявляє тенденцію до суто фізичного (просторового) росту тіла суспільства, яке характеризується повільним "обміном речовин" як всередині суспільства, так і між суспільством та його середовищем, коли уповільнюються всі життєві процеси комуні<sup>602</sup>.

У зв'язку з цим наведемо й *рекурсивно-циклічну схему розвитку живопису*, який також виявляє універсальну парадигму<sup>603</sup>:

1) Кам'яний вік, речі і їх зображення тотожні (точні анатомічні пропорції живих істот, їх пластика), правопівкульовий етап.

2) Епоха неоліту, зображення втрачають тотожність з оригіналом, наближаючись до стилізованих малюнків, народжується письмове слово.

3) Давньоєгипетський живопис, об'єкти набувають вигляду інформативного малюнка, знаковий характер зображення, етап розщеплення писемності та живопису, лівопівкульовий етап. В просторових побудовах староегипетських художників (*"Книга мертвих"*) використовується метод ортогональних проекцій, поширений в наш час в інженерному кресленні (тут предмет показують, як правило, в трьох проекціях), що дозволяє зобразити предмет на площині без геометричних спотворень. Цей метод можна назвати лівопівкульовим.

4) Так званий середньовічний живопис – повернення до правопівкульовому етапу, про що

<sup>595</sup> Арендт Х. Массы и тоталитаризм // Вопросы социологии, № 2, т. 1, 1992. – С. 35–60.

<sup>596</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 175–177.

<sup>597</sup> Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

<sup>598</sup> Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. – М., Спб: Ювента, 1995. – 479 с.

<sup>599</sup> Хайдеггера "Бытие и время" // Вестник Московского Университета. – М., 1997. – №4. – С.13 – 16.

<sup>600</sup> Junger E. Typus, Name, Gestalt. – Stuttgart, 1963.

<sup>601</sup> Huxley A. The human Situation. Lectures at Santa Barbara. – L., 1978. – P. 97.

<sup>602</sup> Зиновьев А. А. Коммунизм как реальность. Кризис коммунизма. – М.: Центрполиграф, 1994. – С. 114

<sup>603</sup> Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 177–187.

свідчить незвичайна зворотна перспектива правопівкульового типу (предмети наближені до спостерігача (див.<sup>604</sup>).

5) Епоха Ренесансу – перехід до лівопівкульового етапу, про що свідчить вміння передавати просторову глибину. Мистецтво Ренесансу можна розуміти як утвердження лівопівкульового світосприйняття, але на більш високому рівні розвитку, коли спостерігається деякий синтез ЛП і ПП. Мистецтво цього періоду базується на класичних зразках і характеризується об'ємною симетрією, рівновагою і статикою.

6) Новітній етап, єдність ліво-і правопівкульового світорозуміння, митці почали використовувати змішані перспективи і незвичайні способи бачення речей. Так космічний живопис К. Малевича позбавлена перспективи і предметності. Новітні віяння імпресіонізму прагнуть подолати зовнішню наочну оболонку, відобразити внутрішню сутність предмета; виявляються спроби звільнити колір і лінію від образотворчого завдання, що притаманне абстрактного живопису, в рамках якого розробляються системи лінійної і перцептивної перспективи, що дає можливість поглибити зображення зорового сприйняття простору. Нерухоме набуває рухливі властивості, створюється ефект відчуття послідовності часу, про що пише О. Роден. Рухливість пов'язується з певними оптичними спотвореннями, які навмисно конструюються художниками для створення ефекту руху. Для того, щоб передати природність, тобто колірну симетрію, художники звертаються до перебільшення, до навмисної гри кольорів. Тут природність досягається за рахунок витонченою техніки, коли симетричне і асиметричне поєднуються, коли симетричне реконструюється (моделюється) на основі асиметричного.

Отже, ми перерахували та стисло охарактеризували п'ять базових моделей динаміки соціумів, що віддзеркалюють п'ять станів індивідуальної та соціальної психіки: *правопівкульовий, перехідний, лівопівкульовий, перехідний, знову правопівкульовий*. Треба відмітити, що п'ять етапів розвитку соціумів у межах одного циклу відповідають п'яти фазам коливання маятника, яке відбиває конфігурацію хвилі як способу реалізації будь-якої зміни, будь-якого розвитку. Ця конфігурація в найбільш загальній формі має вигляд синусоїди.

Зміст цих моделей співпадає зі змістом чотирьох типів особистості, які виділяють деякі дослідники<sup>605</sup>: 1) емоційний тип, який спрямований на минуле; 2) мислячий тип, який керується факторами послідовності та плану; 3) ситуативно-сенсорний, що спрямований на теперішній час; 4) інтуїтивний тип, який спрямований на майбутнє.

Саме з позиції схеми соціальної динаміки стає зрозумілим, чому раціоналізм в історії європейської культури народжується два рази – у IV віці до нашої ери та в епоху енциклопедистів<sup>606</sup>. Цікаво, що вищевикладені моделі соціальної динаміки відповідають ведичним уявленням щодо соціальних циклів. У Ведах ми можемо прочитати<sup>607</sup>, що ці цикли являють собою несходження через чотири сходи (кріта, трета, двапара, калі) від стану єдності, упорядкованості, гармонії, духовності до стану неупорядкованості, бездуховності, хаосу. При цьому в межах кожної "сходи" домінує одна з чотирьох варн (каст): робітники, військові, купці, жреці.

Послідовність розгортання моделей соціальної динаміки, основний зміст чого відкривається у схемі функціонального розгортання півкуль мозку, – ця послідовність спостерігається у буддизму, де ми знаходимо 52 ступені, по яким проходить просвітлена особа, перш ніж вона досягне стану автентичної зрілості Будди. Але ці ступені складають п'ять головних етапів (так званих "*П'ять Ладів Тодзана*"). На першому етапі людина починає свої сходження, при цьому цей момент характеризується як "однаковість Великого Дзеркала Мудрості", коли людина постає зливою з середовищем, щирою та відкритою, подібно до дитини. На другому етапі формуються диференціація та відмінність. На третьому етапі спостерігається синтез якостей двох попередніх етапів. На четвертому етапі людина досягає зрілості як у розумінні, так і демонстрації істини дзен, коли одночасно виявляються вираженими як індивідуальність людини, так і її здатність приходити у взаємне проникнення з іншими людьми. На п'ятому етапі "ярмарок закінчено. Як велика річка вливається в океан не залишаючи позаду жодного сліду, так самозрілий майстер дзен забуває всі свої заслуги та досягнення, як би повертаючись до давнішого стану блаженного незнання"<sup>608</sup>.

Я.О. Пономарьов виділяє 5 етапів розвитку психологічного забезпечення прийняття рішення, розвитку внутрішнього плану дії. *Перший* етап характеризується нездатністю діяти у внутрішньому

<sup>604</sup> Деглин В. Л. Функциональная асимметрия – уникальная особенность мозга человека. – Наука и жизнь. – 1975. – № 1. – С 104-115.; Деглин В. Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам-Киев: изд. АПУ, 1996. – 151 с.

<sup>605</sup> Сержантов В. Ф. Философские проблемы биологии человека. – Л.: Изд. ЛГУ, 1974. – С. 125–157.

<sup>606</sup> Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 336.

<sup>607</sup> Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – С. 183.

<sup>608</sup> Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена. – Киев: Рефл-бук, 1993. – С. 223-232.

плані, коли діти, що знаходяться на цьому рівні розвитку, здатні розв'язувати задачі лише маніпулюючи безпосередньо речами. На *другому* етапі процес такої маніпуляції може здійснюватися дітьми за словесною вказівкою дорослого, коли словесна модель ситуації пов'язується з її безпосереднім сприйняттям. На *третьому* етапі задачі можуть бути розв'язані через маніпулювання уявленнями про речі. Тут має місце розчленування продукту і процесу дії – способи дій (процесів) виявляються, стають доступними "уречевленню", усвідомленню. Слово тут стає не просто сигналом сигналу, а знаковим сигналом, який не тільки активізує готову команду, але може нести в собі зародок власної команди – програми дії. На *четвертому* етапі задача також вирішується через маніпулювання уявлень предметів, але потім, при повторному зверненні до задачі, знайдений шлях вже може складати основу плану повторних дій. Це забезпечується переводом низки утворень внутрішнього плану у зовнішній план, що дає здатність до самокоманди. Формуються інтелектуальні операції, які здійснюють самокоманди (це постає базою для реалізації волі). На *п'ятому* етапі ця тенденція досягає повного розвитку, коли дії реалізуються через самокоманди, побудовані за задумом<sup>609</sup>.

Л. Сухожєвський також виділяє п'ять істотних стадій вивчення іноземної мови: фіксація мовних елементів, їх імітація, комбінування, систематизація та спонтанне вживання набутих навичок<sup>610</sup>. Як бачимо, за зовні нетотожними термінологічними рядами видно дуже близькі або паралельні поняттєві ряди. П'ять наведених категоріальних рядів виявляють подібність будови, яку можна пояснити на підставі метапоняття операційності – гранично узагальненого відображення послідовних генетичних ступенів зменшення залежності людини (діяча) від середовища. Підсумком сказаного може бути такий розподіл ознак цих ступенів:

(1) ступінь заперечення – сенсомоторний, знаковий (дипластичний), "дологічний" (абсурдний), доморфологічний;

(2) ступінь фіксації – доопераційно-позитивний, імітативний, анімістично-міфологічний, класово-особовий;

(3) ступінь суб'єктивізації – егоцентричний, імпульсивний, спонтанний, інтуїтивний, комбінаторний, органічно-активний;

(4) ступінь систематизації – ергативний, біактивний, фатально-операційний, субсистемно-операційний;

(5) ступінь усвідомлення – номінативний, суб'єкт-об'єктний, зумовлено-операційний, евристично відкритий, саморегульований<sup>611</sup>.

Ці ступені відповідають як циклічно-історичній концепції О. Шпенглера, так і вченню Л.М. Гумільов про пасіонарність, де він продемонстрував аналогічне членування також і в етногенезі, показавши, зокрема, "необхідний і достатній поділ етногенезів на п'ять фаз: піднесення, перегрів, надлам, інерцію та обскурацію"<sup>612</sup>.

"Сакральних" п'ять етапів ми зустрічаємо у П.К. Анохіна в його схемі функціонального акту, у Дж. Д'юї, який розрізняв п'ять ступенів у процесі будь-якого дослідження.

Треба відмітити й таке. Б. Кроче пише, що реальність є духом, який розгортає свій нескінченний зміст у історичному процесі. При цьому діалектичний ритм розвитку виявляє чотири такти: сфера духу ділиться на дві форми – теоретичну і практичну, і в кожній з них рух здійснюється від особливого до всезагального<sup>613</sup>.

Можна сказати, що головні моделі соціальної динаміки як схеми, що окреслюють універсальний шлях розвитку людства, виявляють певне міфологічне підґрунтя, тобто існує набір "вічних міфів", котрі відображають соціальний світ людини<sup>614</sup>.

Варто додати, що вищевикладена схема соціогенезу виражає погляди Платона щодо соціальної реальності. У книгах "*Держава*" і "*Політика*" він писав про етногенез як про еволюцію форм влади, які змінюють одна другу – *аристократію, тимократію, олігархію, демократію і тиранію*. До ідеальної держави, як вважав Платон, ближче всього спартансько-крітська держава, спочатку як аристократична. Проте, якщо аристократія забезпечувала панування "кращих" людей, то подальша еволюція держави неминуче призводить до висування "кращих" людей за принципом багатства, коли їх цінять за майновим цензом. Такий тип державного устрою Платон називає

<sup>609</sup> Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 94-95.

<sup>610</sup> Suchorzewski L. Jak sie do tego zabrac, czyli spor o metode / L. Suchorzewski // Jak zostac poliglota. – Warszawa, 1983. – S. 92-137.

<sup>611</sup> Тищенко К.Н. Об инвариантной последовательности развития речи в филогенезе и онтогенезе / К.Н. Тищенко // Актуальные лингвостатистические и психолого-педагогические проблемы ускоренного обучения взрослых иностранным языкам. Тезисы докладов. – К., 1990. – С. 6.

<sup>612</sup> Гумилев Л. Н. Древняя Русь и Великая Степь / Л.Н. Гумилев. – М.: Наука, 1989. – С. 759.

<sup>613</sup> Croce B. La storia come pensiero e come azione. – Bari, 1973.

<sup>614</sup> Feyer L. S. Ideology and Ideologists. – Oxford, 1975.; Berger P. L., Luckmann Th. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. – N. Y., 1966.

тимократичним. Далі тимократія вироджується в олігархію, де принцип майнового цензу проводиться більш прямолінійно. Накопичення багатства в одних руках сприяє розвитку потреби в розділенні цього багатства порівну. Це викликає до життя демократичний тип державності, де свавілля окремих людей ніби розподіляється серед більшості населення (пор. з механізмом розвитку космосу за Г. Спенсером, який вважав, що в основі розвитку світу та суспільства лежить закон еволюції, визначений як “інтеграція матерії та розсіювання руху, що йде поруч”, коли “матерія переходить зі стану невизначеної, незв’язної одноманітності в стан визначеної зв’язаної багатоманітності”). Але демократичний принцип однакового розподілу свавілля знову не задовольняє людей, що призводить до розвитку тиранії, коли свавілля, що досягло межі, починає переходити до однієї людини. Як бачимо, тут наявна модель розвитку держави з деякого ідеального першоджерела через соціально-класове розщеплення суспільства на протидіючі елементи.

Розглянемо *ідеї циклічності історичних подій*, які присутні в працях філософів та соціологів, що ілюструють цілісне розуміння етногенезу. Тут можна згадати концепцію Д. Віко про вічну ідеальну історію, яка передбачає чергування занепаду та відродження. М.О. Бердяєв розмірковує про колооберт протилежних соціальних модусів, А. Є. Чучін-Русов уподібнює історичний рух руху маятника, або конічній спіралі<sup>615</sup>. Тут можна говорити, що маятник історії здійснює коливання між двома полярними станами соціумів, які Шопенгауер визначив як деспотизм та анархію. У П. О. Сорокіна маємо коливання між чуттєвим (тобто правопівкульовим) та надчуттєвим (лівопівкульовим) культурно-аксіологічними типами суспільного устрою, яке здійснюється через проміжну ідеалістичну фазу. Дані три стани співмірні з елементами тріадичних типологій людини, таких, наприклад, як кречмерівська, де віскозний тип людини розміщується між двома полярними типами – шизотимним та циклотимним (Е. Кречмер), тобто ліво- та правопівкульовим. Треба сказати, що у П. О. Сорокіна історичний розвиток передбачає процес регулярного “зрізування” верхівки соціально-економічної піраміди з наступним перерозподілом суспільних благ в результаті регулярних криз – воєн, революцій, екологічних катастроф. У О.А. Донченко соціальна динаміка втілена у схемі регулярної зміни двох корінних станів соціумів: “Так”, “Ні”, яка (зміна) здійснюється через перехідний стан “Інше”<sup>616</sup>. Ці три стани О. А. Донченко співвідносить з трьома функціями соціетальної психіки за В. Вічевим – зі стимуляцією (“Ні”), санкціонуванням (“Так”), і актуалізацією (“Інше”) потенційних можливостей соціумів<sup>617</sup>.

Зазначені культурно-аксіологічні типи поведінки у Г. Тарда постають як “інтегральний процес”, який реалізується в трьох формах – наслідування, протиставлення, пристосування<sup>618</sup>. А. Тойнбі також дотримувався поглядів щодо циклічності історії<sup>619</sup>. О. Шпенглер писав, що життя в процесі самоздійснення проходить шлях розвитку соціалізації, щоб знову повернутися до аморфного а-історичного стану. Історія ж є, вважав він, відчуженням від Матері-Землі, розривом з автентичним станом та наростанням неприродності, що актуалізує процес космічної ворожнечі, яка охоплює всі прояви життя<sup>620</sup> і яка прямо співвідноситься з лівопівкульовою дискретною реальністю. Дана схема відповідає й поглядам В. І. Вернадського та І. Прігожина, згідно з якими порядок підтримується через флуктуації, а сам розвиток є процесом послідовної зміни станів хаосу та упорядкованості. У Б. Грушина даний процес виступає у вигляді трансформації від стану тоталітаризму (безсуб’єкного аморфного ладу) до “невідомості”<sup>621</sup>. Дещо подібне ми зустрічаємо у К.Н.Леонтьєва, який вважав, що розвиток є сходженням від простого до складного, а потім поверненням до простого на новому виткові розвитку. Тут ми маємо три етапи:

- 1) первинна простота;
- 2) квітуча складність;
- 3) вторинне змішване спрощення.

Ця схема досить діалектична<sup>622</sup>. Тут можна говорити про закон енантіодромії, за яким все рано чи пізно переходить у свою протилежність. Наведемо висновки Ч. Дарвіна, який вважав, що види тварин, які виникли з схрещування, виявляють тенденцію до повертання до первісного стану.

Цікаво, що виходячи з цієї гегелівської формули, М.Г. Чернишевський дійшов висновку, що приватна власність на землю та на засоби виробництва у третій фазі розвитку людства стане суспільною, як це було в часи первіснообщинної формації. Дещо подібне ми зустрічаємо у динаміці

<sup>615</sup> Чучін-Русов А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание // Вопросы философии, № 4, 1996. – С. 3–14.

<sup>616</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 19.

<sup>617</sup> Вичев В. Мораль и социетальная психика. – М., 1978. – С. 6.

<sup>618</sup> Tarde G. Etudes de Psychologie Sociale. – Paris, 1898. – P. 59–60.

<sup>619</sup> Тойнби А. Постигание истории. – М.: Наука, 1991 - 396 с.

<sup>620</sup> Шпенглер О. Закат Европы: Т.1: Образ и действительность / Пер. Н.Ф.Гарелина. – Новосибирск: ВО “Наука”; Сибирская издательская фирма, 1993. – 592 с.

<sup>621</sup> Грушин Б. Смена цивилизаций? // Свободная мысль, –1991. – № 18.

<sup>622</sup> Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М., 1956. – Т. 1. – С. 572.

півкуль мозку, коли розвиток людини починається фактично від правої півкулі до лівої і повертається до правої на більш високому рівні розвитку. У Гегеля ця схема приймає вигляд діалектики дурної та істинної нескінченності, протиріччя між якими знімається у сфері абсолютної нескінченності (абсолютної ідеї), яка тотожна істинній нескінченності.

Таким чином, циклічно-лінійний розвиток людства передбачає наявність "загальної долі" соціумів, а також, як пише К. Ясперс, "спільного осового часу та простору". Треба сказати, що міфологічні уявлення соціальної динаміки містять циклічну схему творення світу як "вічного повернення".

Загалом, можна виокремити декілька *моделей історичного часу* <sup>623</sup>:

1. Первісні уявлення про природоподібне коло часу.
2. Ментальні моделі простого ідеального кола античності (нескінченне коло повернень).
3. Філософський-богословські моделі лінійного теологічного часу європейського середньовіччя (з початками ідеї теологічного імпульсу).
4. Моделі спірально-циліндрового вертикального часу східного середньовіччя (індо-китайські моделі) і моделі багаторівневого часу, де також є своя теологічна спіральність.
5. Моделі відроджувального людиноподібного часу, що містять спірально-циліндрову модель історії (М. Макіавеллі).
6. Скоріше, провідна ідея, ніж модель історії у вигляді стріли прогресу в Просвітництві. Граничним виразом її є лінійно-онтологічне відображення часу у Р. Декарта. Це також і фазова модель соціогенезу (органічного циклу) Дж. Віко.
7. Спірально-циліндрова багаторівнева модель часу в науці і філософії XIX століття, що об'єднала античне коло і фази із стрілою прогресу. В її надрах можна прослідкувати початок розробки ідеї природного імпульсу.
8. Модель еволюційного часу типу конічної спіралі і виокремлення двох її різновидів (дивергентною і конвергентною). Від неї походить поступовий перехід до моделі багатовимірного імпульсного часу.

Оскільки XX століття завершилося і нових проривів начебто не передбачається, то модель XX століття, на думку автора зазначеної класифікації – підсумкова, оскільки ми можемо побачити тут практично все геометрично відображені моделі часу, причому збудовані у порядку поступового ускладнення. При цьому коло і лінія (стріла) утворюють первинну зв'язану систему, свого роду квант всіх подальших моделей. Вони не існують окремо: ні у одному менталітеті немає ідеї "стріли часу", що живе самостійно, тому що навіть при запереченні моделі кола вона все одно присутня. Наприклад, первинна ідея кола містить "точку сингулярності", з якої потім виросте вектор, а "лінійний історичний час" середньовіччя доповнений колом циклічної організації буденного життя.

Відтак, від простоти лінії та кола і здійснюється природний перехід до об'ємних моделей, подібних до циліндрових спіралей (що ізометричним чином відображені в інженерній графіці) і спіралей конічних. Але найчастіше використовуються не вони самі, а їх плоскі варіанти. З історії не випала жодна модель.

Суттєво, що механізм соціальної динаміки пояснюється на основі розщеплення цілісного правопівкульового стану, який містить у згорнутому латентному вигляді "внутрішню структуру історичної дійсності" (котру постулюють деякі дослідники) і який втілено в цілому ряді *енергетичних концепцій етногенезу*.

Тут можна аналізувати концепцію Р. Бенедикт та А. Маслоу про соціальну синергію. К. Левін розробив вчення про "психологічне поле", В.М. Бехтерев писав про енергію колективу. Б. Адамс пояснював життя суспільства на основі законів фізики як процес концентрації та розсіювання енергії. Дещо подібне ми зустрічаємо у Г. Спенсера, Л. М. Гумільова. "*Жива етика*" Рерихів дає уявлення про космічну та соціальну еволюцію, що відбувається "спалахами енергії". Л. Клагес та Ф. Ніцше розуміли соціальне життя як реалізацію життєвих сил, Шопенгауер – як об'єктивацію волі. В. Райх висунув концепцію про космічну "оргонну енергію"<sup>624</sup>, В.П. Казначеев пише про слабкі екологічні зв'язки як інтегральний чинник еволюції людства. У Г. Лебона, Е. Гартмана, Л. Леві-Брюля, К. Юнга ми зустрічаємо ідею "колективного безсвідомого", яке, на їх думку, є важливим чинником суспільної динаміки. М. Унамуно вважав, що істинна історична реальність міститься у так званій "вічній традиції", у глибинному "інтраісторичному шарі"<sup>625</sup>.

На завершення наведемо приклади, що ілюструють *принцип полярності історії та соціумів*,

<sup>623</sup> Александров Н.Н. Генезис ментального хронотопа. Книга 1. Генезис представлений о времени. – Москва: Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – С. 53-55.

<sup>624</sup> Райх В. Анализ личности / Пер. С.Ю. Романюк, Т.В. Русина, Я.Л. Шапиро. - М.; СПб.: КСП+; Ювента, 1999. – 332 с.

<sup>625</sup> Унамуно М. Сочинения в 2-х томах. – М.: Мысль, 1981.

відображених у півкульовій асиметрії. К. Леві-Строс розглядає два типи суспільства – "гарячі" (динамічні, історичні), та "холодні" (статичні, а-історичні), А. Бергсон розрізняє "закриті" та "відкриті" суспільства, В. В. Бібіхін пише про два типи культур – ті, що дають волю дітям, і ті, які їх "школять" та дисциплінують<sup>626</sup>. А. Бубер пише у книзі "Я та Ти" про два світи: "Я-Воно", та "Я-Ти" які прямо співвідносяться з асиметрично-лівопівкульовим та симетрично-правопівкульовим модусами буття. Тут можна говорити й про дві форми розвитку цивілізацій, перша з яких сприяє розвитку колективного, а друга – індивідуалістичного початків суспільства<sup>627</sup>. Можна говорити про два типи суспільного устрою: просторовий чи польовий (екстенсивний) та часовий чи речовинний (інтенсивний). Екстенсивний устрій передбачає наявність великих територій та багаті корисні копалини. Інтенсивний – територіальну обмеженість та розвиток технологічного аспекту економіки.

Л. Бінсвангер вважав, що крім світу "турботи", який характеризується взаємним уречевленням, "прийняттям за дещо", існує модус "буття-один-з-одним", в якому Я і Ти "неподільні та незліянні", де зовсім іншим чином здійснюється структуралізація простору та часу. Можна говорити про активні та неактивні культури, при цьому до неактивних культур деякі дослідники відносять, головним чином, Східні культури (араби, японці, індійці). Ці властивості пов'язані з "якістю розмаїття"<sup>628</sup>.

Ю. М. Канигін і В. А. Геодакян аналізують два "альтернативних аспекти" еволюції людства, що пов'язані з взаємодією статей<sup>629</sup>, при цьому у Ю. Н. Канигіна у книзі "*Шлях аріїв*" статеву диференціація охоплює цілі народи. Ж. Бато вважав, що вся сучасна історія являє собою боротьбу між двома початками – елінізмом та юдаїзмом. С.Б. Кримський аналізує культури, які "говорять, і які мовчать"<sup>630</sup>, а Ф. Тенніс розглядає два типи суспільного зв'язку – традиційні доіндустріальні та "атомізовані" зв'язки урбанізованого суспільства. Деякі дослідники говорять про космогонічні аграрні та урбаністичні цивілізації<sup>631</sup>.

Ф. Ніцше розрізняє дві сторони культури людства – "діонісійську" (безособову, тобто правопівкульову) та "аполлонійську" (особову, тобто лівопівкульову). Дану дихотомію можна співвіднести й з двома протилежними соціальними моделями – матріархатом та патріархатом, з юнгівськими властивостями соціумів – екстра- та інтровертованістю, з дихотомією Сходу та Заходу, коли Схід виявляється як правопівкульовий, континуальний феномен (відмічається, що держави Сходу – Індія, Китай – є "неперервними цивілізаціями"<sup>632</sup>), в той час коли Захід розуміється як лівопівкульовий, перервний, інструментально-прагматичний історичний феномен. Перерахування можна було б продовжувати.

Чотири моделі соціальної динаміки відображають не лише соціально-історичний але й антропоморфний зріз людського буття. Так у "*Бенкеті*" Платона представлено міф про першолудину, яка сполучала у собі дві статі – чоловічу та жіночу. Тіло у неї було округле, мало чотири руки та ноги. Як відмічає С. С. Аверінцев, аналізуючи цей міф, круг та четвериця – універсальні символи цілісності. Подібний міф ми зустрічаємо у Талмуді, Авесті, у Книзі Буття, де йдеться про те, що Адам був спершу створеним "чоловіком та жінкою", а потім Єва постає з його тіла. Таким чином, людина була єдиною сутністю, яка характеризувалася чотириелементним складом, бо окрім полярних початків (субстратно-статичних елементів) мала ще два динамічні елементи – амбівалентне прагнення своїх початків до розщеплення і одночасно до з'єднання.

У цьому зв'язку цікавими є уявлення К. Юнга про еволюцію людини. На першому етапі актуально безсвідоме є двостатевою сутністю. Ця недиференційована сутність виражена через образи гермафродитів у архаїчному міфі і античному мистецтві. Свідомість же фіксує та культивує статеву (і не тільки статеву) диференціацію. На третьому етапі людина, що досягає свідомої рефлексії своєї безсвідомості, відкриває онтологічні можливості протилежної статі у собі самій. Це створює передумову для синтезу протилежних початків особистості, для звільнення від ідеології статевого диморфізму, про що пише А. Маслоу, коли підкреслює, що негативне ставлення до жіночого початку у собі самій проектується у людини в негативне ставлення до жінки взагалі.

<sup>626</sup> Бибихин В. В. Общение без индивида // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991. – С. 196–211.

<sup>627</sup> Корсунцев И. Г. Философия развития. – М.: ИПК Госслужбы, вып. 2, 1995.

<sup>628</sup> Фаст Дж., Холл С. Язык тела. Как понять иностранца без слов. – М.: Вече, Персей, Аст., 1995 – С. 46–47.

<sup>629</sup> Геодакян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // Проблемы передачи информации. – 1965. – № 1. – С. 105–112.

<sup>630</sup> Крымский С. Б., Парахонский Б. А., Мейзерский В. М. Эпистемология культуры. – К., 1993. – С. 149–156.

<sup>631</sup> Шафаревич И. Р. Две дороги – к одному обрыву // Новый мир, № 7, 1989. – С. 147–165.

<sup>632</sup> Нэсбитт Дж., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы: Пер. с англ. – М.: Республика, 1992. – 415 с. – С. 216.

### 3.3. МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ФОРМАЦІЙ ТА ЇХ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ

Розглянемо еволюцію та розвиток людських цивілізацій (суспільно-економічних формацій) більш докладно.

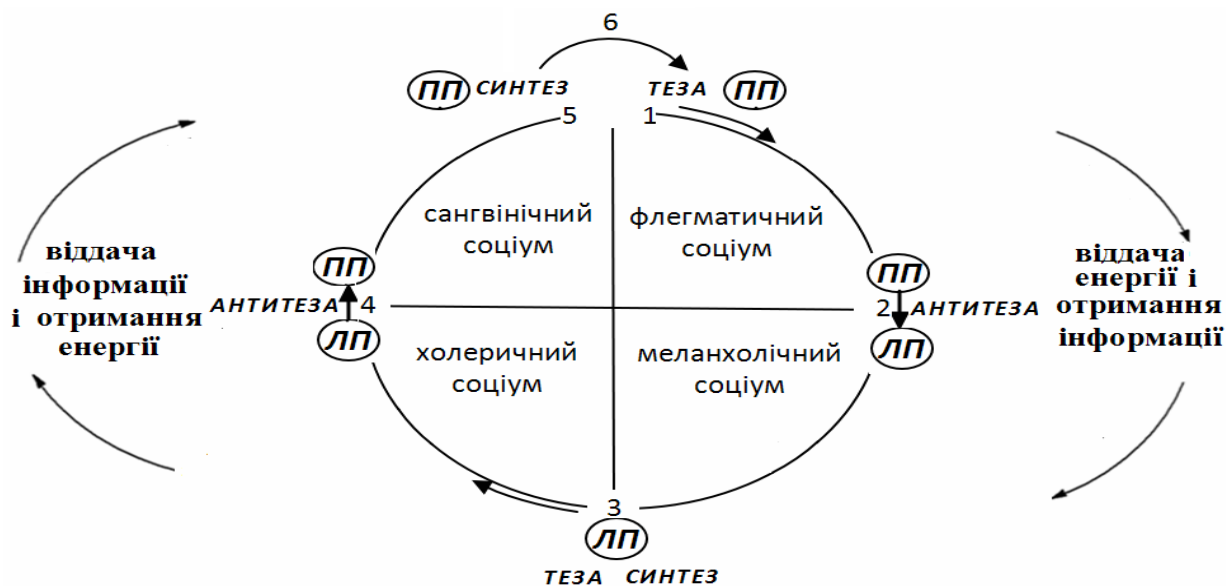


Рис. 45. Модель еволюції людських цивілізацій

#### 1. Первіснообщинний лад

Реалізується принцип ПП інтеграції людини в родовий соціум, який вимагає від представника примітивного співтовариства розвитку здатності відмовитися від свого індивідуального початку, відчувати і розуміти іншу людину і готовність жертвувати собою заради неї.

Звідси випливають такі якості члена первісного суспільства, як любов, емпатія, альтруїзм, жертвовність. Саме ці особистісні якості характерні для педагога зазначеної цивілізації, який повинен їх втілювати, транслювати і прищеплювати молодому поколінню завдяки відповідним навчально-виховним засобам, головний з яких – обряд ініціації, що здійснюється у контексті такої педагогічної цивілізації, що отримала назву "природна педагогіка".

Характеризується перехідним від сангвінічного до флегматичного типу індивідуально-громадської організації соціуму, про що можна дізнатися з книги "Як виростити дитину щасливою. Принцип наступності" (2003 р.), автор якої, Ж.Ледлофф, провела два з половиною роки в племені південноамериканських індіанців, де у відносинах між дорослими і дітьми панує повна гармонія, якої так не вистачає в цивілізованому суспільстві. Сім'ї і клани індіанців тауріпан, разом полюють і живуть в повній гармонії з їх середовищем проживання без всіляких дивин техніки, за винятком мачете і сокири із сталі, які замінили кам'яні сокири.

Як пише Ж.Ледлофф, представники племені тауріпан були найщасливішими людьми, які вона бачила. Їхня зовнішність сильно відрізнялася від європейської: вони були нижче ростом, з менш розвиненою мускулатурою, але при цьому могли нести більш важку поклажу і на значно більш далекі відстані, ніж найвитриваліший з нас. Вони володіють своєрідним мисленням: якщо ми питали, як легше дістатися до якого-небудь місця, пішки або на каное, – індіанець відповідав "так". Це говорить про цілісне недихотомічне (тобто не "чорно-біле") світосприйняття індіанців.

Всі без винятку індіанські діти поводитися однаковим чином: ніколи не билися, завжди з готовністю і беззаперечно підкорялися дорослим; дорослі ніколи їх не карали; визначення "пустун" не підходило до жодної дитини.

Інтерес являє те, наскільки різне сприйняття праці у європейця і індіанця. Європейці, які оселилися в племені тауріпан, були напружені, похмурі, дратівливі; вони постійно лялися в процесі перенесення каное через бурхливий потік. Індіанці при цьому ж непогано проводили час і навіть знаходили в цьому розвагу. Вони були розслаблені, кепкували над незграбним каное і своїми саднами, але особливу радість викликала пирога, що впала на одного з одноплемінників. Що дивно,



останній, притиснутий голою спиною до розпеченого граніту, незмінно з полегшенням реготав голосніше всіх, звичайно, після того як його витягали з-під човна і він міг вільно зітхнути.

Все виконували однакову роботу, всім було важко і боляче. Рани індіанців саднили ніяк не менше ран європейців. Однак, з точки зору культури останніх, така робота вважається безумовно неприємною.

З іншого боку, індіанці теж не знали, що до важкої роботи можна ставитися по-іншому: вони були доброзичливі і в хорошому настрої; в них не було ні страху, ані поганого настрою, який накопичився за попередні дні тяжкої праці.

Цікавим є те, що в мові екуана (іншого індіанського племені) відсутнє слово "робота". У них були слова, що позначають будь-які заняття, але не було загального терміна. Відтак, вони не бачать різниці між роботою та іншими заняттями. Цим можна пояснити їх здавалося б нераціональне забезпечення себе водою. Кілька разів на день жінки покидали свої хатини і, прихопивши два-три невеликих судини з гарбуза, спускалися схилом гори, потім повертали на дуже крутий спуск, надзвичайно слизький після дощу, наповнювали судини в струмку і дерлися тією ж дорогою в село. На все це йшло приблизно двадцять хвилин. Багато жінок до того ж носили з собою маленьких дітей.

Спостерігаючи все це можна дивуватися, що вони ходять так далеко за предметом першої необхідності і чому б не вибрати місце для села з кращим доступом до води. На останній ділянці спуску, у самого струмка, європейець прикладав всі сили до того, щоб не впасти. У екуана ж відмінне почуття рівноваги і, як усі індіанці Північної Америки, вони не відчують запаморочення. На самому крутому ділянці спуску вони все продовжували мило базикати і жартувати: зазвичай жінки ходили по двоє-троє, а то й більшою групою, і піднесений настрій завжди панувало серед них.

Раз в день кожна жінка залишала на березі судини і одяг (маленьку, звисаючу спереду стегнах пов'язку і бісерні прикраси, що носяться на щиколотці, коліні, зап'ястя, передпліччя, шиї і у вухах) і купалася разом з дитиною. Скільки б жінок і дітей ні купалося разом, все незмінно проходило з римським витонченістю. Спускалися з гори вони тієї ж впевненою і витонченою ходою, а їх останнім крокам до струмка слизькими каменями могла б позаздрити сама "*Mic Swimy*", що виходить на подіум назустріч заслуженої корони.

Розмірковуючи над цим, не можна придумати "кращого" використання часу, проведеного в походах за водою, принаймні "кращого" з точки зору душевної рівноваги екуана. З іншого боку, якби критеріями оцінки були технічний прогрес, швидкість, ефективність або новизна, то, звичайно, ці численні прогулянки за водою виглядали б просто божевільно. Авторка бачила, наскільки індіанці винахідливі, і знала, що варто їй тільки попросити їх влаштувати так, щоб вона могла не ходити за водою, як вони прокладуть водопровід з бамбука, спорудять поручні вздовж слизького ділянки спуску або, врешті-решт, побудують хатину прямо на березі струмка. Самі вони не мали потреби в прогресі, оскільки не було необхідності змінювати свій спосіб життя.

Обидва племені з готовністю працювали за привізні дрібнички або вимінювали їх, але ні за що не поступалися своїми поглядами, традиціями або способом життя. Нечисленні власники рушниць і електричних ліхтариків періодично потребували порошу, дробу та ін., але заради володіння цими предметами вони не погоджувалися на нецікаву для них роботу і не працювали, якщо їм ставало нудно.

Ж.Ледлофф вважає, що у кожної людини є свій індивідуальний континуум (певний глибинний природний гармонійний механізм існування), тобто сукупність вроджених потреб і відповідних їм тенденцій (ліній розвитку). Однак континуум людини є частиною більш загального континууму – наприклад, континууму сім'ї, який, в свою чергу, є частиною континуумов більш високого порядку – клану, громади тощо. Континуум ж людини як виду є частиною континууму усього життя. Усім їм властиві певні очікування і тенденції, що виникають з кількаразового повторення досвіду в минулому.

Кожна життєва форма, вважає Ж.Ледлофф, розвивається не випадково, але переслідує свої інтереси. Розвиток йде в напрямі більшої стійкості, тобто більшої різноманітності, складності, а значить, більшої здатності до адаптації.

При цьому, такий розвиток – зовсім не те, що ми розуміємо під "прогресом". Більш того, для стабільності будь-якої системи необхідна сила, яка доповнює тенденцію розвитку і перешкоджає небажаним змінам в системі, а саме сила опору.

Ж.Ледлофф пише, що це стосується і структури суспільства. Зовнішні прояви високорозвинених культур, що дійшли до свого рівня розвитку еволюційним шляхом, можуть бути нескінченно різноманітні, в той час як їх основи подібні, а першооснови ідентичні. Такі культури будуть чинити опір прогресу, оскільки вони еволюціонували протягом довгого часу, як будь-яка

стійка система в природі. За таких умов виходить, що чим менше інтелект заважає інстинкту формувати норми поведінки, тим менш жорсткою буде структура суспільства на поверхні (це стосується деталей поведінки, ритуалів і етикету) і більш жорсткою в основі (у ставленні до себе і прав інших; до здоров'я і способів отримання задоволень, до балансу занять різного роду, до збереження виду та ін.). Одним словом, чим більше культура покладається на інтелект, тим більше заборон потрібно накласти на членів суспільства для її підтримки.

І діти, і дорослі племен американських індіанців виходять не тільки з того, що кожен індивідуум від природи соціальний, а й, що не менш важливо, кожен сам собі господар. У екуана немає поняття власності на людей, таких понять, як "моя дитина" або "твоя дитина", не існує. Вирішувати, що іншій людині робити (яким би не був її вік), представникам екуана не притаманне: кожен щиро цікавиться заняттями одноплемінників, але не проявляє і найменшої схильності вплинути на іншого, не кажучи вже про те, щоб змусити його щось робити. При цьому діти такою діють тільки відповідно до своєї волі. У екуана немає рабства, в тому числі сучасного рабства, оскільки як можна інакше назвати підпорядкування волі однієї людини іншій і примус через погрози і покарання? Те, що дитина фізично слабша дорослих і залежить від них, для екуана не означає, що з ним можна звертатися з меншою повагою, ніж з дорослим. Дитині не дається вказівок, що йдуть врозріз з її власним розумінням того, як грати, скільки їсти, коли спати й ін. Але коли потрібно допомога, від дитини очікують негайного покори. Віддаючи накази типу: "Принеси води!", "Наламай гілок для багаття!", "Подай мені ось це", "Дай малюкові банан!" – дорослий виходить з вродженою соціальністю дитини і твердого знання того, що дитина хоче бути корисною і бажає брати участь у житті свого племені. Ніхто не стежить за тим, чи виконала дитина доручення; ніхто не сумнівається в її бажанні співпрацювати. Будучи соціальною істотою, дитина робить те, чого від неї очікують, без коливань і з усім старанням, на яке вона тільки здатна.

Як пише Ж.Ледлофф, екуана вважають, що кожна людина досить розсудлива, щоб прийняти певне рішення. Бажання прийняти рішення є свідченням здатності робити правильний вибір; маленькі діти не приймають важливих рішень, в них глибоко закладено прагнення до самозбереження, і в справах, в яких вони поки не можуть розібратися, вони покладаються на судження дорослих. Якщо дитині з самого раннього дитинства надають можливість вибору, то її здатність міркувати розвивається надзвичайно добре, будь то прийняття рішень або звернення за допомогою до старших. Обережність відповідає рівню відповідальності, і, отже, помилки зведені до мінімуму. Прийняте таким чином рішення не йде проти сутності дитини і веде до гармонії і задоволення всіх, кого воно стосується.

Разом з тим батьки не дозволяють дітям робити все, що завгодно. Віддаючи данину незалежності своїх синів і дочок і вважаючи, що ті поводитимуться як соціальні істоти, вони задають дітям рамки поведінки, які ті беззастережно приймають.

Описана Ж.Ледлофф соціальна структура та динаміка розвитку суспільних відносин у сучасному примітивному співтоваристві засвічує про високий рівень *соціальної синергії* цих співтовариств.

Як показала Р. Бенедікт, суспільства з високим рівнем синергії виявляють низький рівень агресії їх членів і високий рівень співробітництва, відрізняючись великою довірою, почуттям відповідальності та мінімальною централізацією<sup>633</sup>.

А. Маслоу показав, що у суспільствах з високим рівнем синергії існує такий порядок, коли дії індивіда, що спрямовані на досягнення власного профіту, виявляються вигідними для всього суспільства в цілому (пор. з принципом "відповідності вільного розвитку кожного вільному розвитку всіх"). Тут розвинений дух доброзичливості, надії на краще, в той час коли у суспільствах з низьким рівнем синергії ми зустрічаємо поширення жаху, приниження, непевності у майбутньому, тут успіх одного індивіда обумовлений поразкою іншого. Якщо у суспільствах з високим рівнем синергії влада та достаток ніби розпорошені, то у суспільствах з низьким рівнем синергії вони тяжіють до концентрації<sup>634</sup>.

Як відмічає П. О. Сорокін, коли блага розподіляються більш-менш пропорційно заслугам суспільства, то це веде до посилення соціальної мобільності суспільства, активізує його динаміку, тобто виявляє принцип синергії.

Відсутність дихотомії між виробництвом та розподілом спостерігається у примітивних суспільствах з високим рівнем синергії. Р. Бенедікт показала, коли досліджувала характер синергії примітивних суспільств, що незалежно від того, багаті вони чи ні, в них укорінені два протилежних

<sup>633</sup> Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.

<sup>634</sup> Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – P. 191–200.

способи розподілу багатств:

1) *спосіб “лійки”*, коли багатства концентруються в руках небагатих (цей спосіб характерний для суспільств з низьким рівнем синергії);

2) *спосіб “сифона”*, що характерний для високосинергійних суспільств і що передбачає рівномірний розподіл суспільних благ.

Р. Бенедікт наводить приклад “сифонного” розподілу, коли описує щорічну церемонію “*Сонячного танка*” в одному з племен східноамериканських індіанців. На цій церемонії всі члени племені збираються разом, а найбагатші з них (котрі набули багатства завдяки тяжкій праці) розподіляють своє майно серед удов, сиріт, хворих тощо. У таких суспільствах, пише Р. Бенедікт, багатим вважається той, хто нічого не має, хто роздав своє майно неїмущим. Тут, як бачимо, дихотомія Е. Фромма “мати чи бути”, не існує, на відміну від нашого часу. Цікаво, що дослідники африканських народів відмічають в деяких з них, найбільш архаїчних, пригнічення честоловства, яке загрожує порушеннями рівноваги та спрямуванням мати майна більше, ніж потрібно для життя<sup>635</sup>. У Древній Греції ці звичаї панували у Спарті, принаймні до IV ст.<sup>636</sup>.

“*Соняний танок*” нагадує нам про дисипативні структури, що вивчаються синергетикою. Ці структури виникають у відкритих, далеких від рівноваги, системах внаслідок самоорганізації й існують за рахунок постійного розсіювання енергії, одержуваної зовні. Тут ми маємо приклад самодетермінації, тобто циклопричинності, коли “дія дорівнює своїй причині”. Цей ефект кидає заклик традиційному розумінню каузальності. Як пише І. Р. Пригожин, “детерміністські закони фізики, які були колись єдиними прийнятними законами, зараз виявляються надмірним спрощенням, майже карикатурою на еволюцію”<sup>637</sup>.

“*Сонячний танок*” можна проілюструвати спогадами Марко Поло, який майже все життя промандрував по створеній за часів Чингізхана імперії. Марко Поло як європейця-ринковника вразило таке: “Робив государ і от ще: трапилося йому їхати дорогою і побачити маленький будиночок між двома високими і гарними будинками; одразу ж запитав він, чому будиночок такий непоказний; відповіли йому, що це будиночок бідної людини і не може вона побудувати іншого будинку; наказав відразу государ, щоб перебудували цей будиночок та зробили його таким же гарним і високим, як і ті два, що поруч із ним... Воістину, коли великий государ знає, що хліба багато і він дешевий, то наказує купити його багато і зсипати у велику житницю; щоб хліб не зіпсувався роки три-чотири, наказує його гарненько берегти. Збирає він усякий хліб... у множині. Трапиться нестача хліба, і підніметься він у ціні, тоді великий государ випускає свій хліб от так: якщо міра пшениці продається за бізант, за ту ж ціну він дає чотири. Хліба випускає стільки, що усім вистачає, усякому він дається й у всякого його вдосталь. Так великий государ піклується, щоб народ його дорого за хліб не сплачував; і робиться це всюди, де він царює”<sup>638</sup>.

Навпаки, низький рівень синергії призводить до “*війни всіх проти всіх*”. Так, як свідчить доповідь міністерства юстиції США, за п’ятирічку 1990–1994 року тільки в одній галузі, у системі охорони здоров’я США, розкрадання склали 418 млрд. доларів. Але саме американці, як нас вчать західні СМІ, є більш цивілізованими, ніж навіть китайці. Та й без цифр перше, що впадає в око, коли приїжджаєш до США, – відчуття “загального злочинства”. Велика частина чоловічого населення зайнята охороною і всілякими інспекціями, у магазинах і butikах безліч відеокамер, що невідступно стежать за кожним покупцем.

Необхідно відзначити, що у так званих соціальних країнах (Швеції, наприклад) відносини між працюючими і непрацюючими членами суспільства були багато в чому позаекономічні за топом “сифона”, коли держава вилучає додатковий продукт, а то і частину необхідного, повертаючи це на зрівняльній основі через суспільні фонди (освіта, медицина, житло, низькі ціни й ін.).

Дамо ще одну ілюстрацію спостережень Р. Бенедикт, що підводять нас до висновку, що примітивні соціуми (суспільства так званого “злиденного комунізму”) характеризуються високим рівнем синергії. Наведемо слова Е. Сервіса про соціально-економічні відношення одного примітивного племені, що дає у своїй книзі Е. Фромм<sup>639</sup>:

“Завдяки досвіду своєї власної економічної системи ми звикли думати, що людські істоти мають “природну схильність до торгівлі і спекуляції”. Ми вважаємо, що відношення між індивідами або групами будуються на принципі одержання максимального прибутку при посередництві

<sup>635</sup> Дэвидсон Б. Африканцы. Введение в историю культуры. – М., 1975.

<sup>636</sup> Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 43.

<sup>637</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – С. 16.

<sup>638</sup> Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 70-71.

<sup>639</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – С. 124-126.

(“дешево купити і дорого продати”). Проте, примітивним народам це цілком не властиво, скоріше навпаки. Вони “відмовляються від речей”, захоплюються щедрістю, розраховують на гостинність і засуджують ощадливість як егоїзм.

Але саме надзвичайне полягає в тому, що, чим сутужніше їхнє положення (чим більша цінність або дефіцит товарів), тим менше вони “заощаджують”, і тим більше вражають своєю щедрістю. Ми в цьому випадку маємо на увазі форми обміну між людьми, що живуть усередині однієї спільності і знаходяться в якихось родинних зв'язках. У такій соціальній спільності набагато щільніше підтримуються кровні зв'язки, якими охоплено значно більше людей, ніж у нашому суспільстві. Якщо провести порівняння цих відношень із принципами життя сучасної сім'ї, то ми побачимо разючий контраст. Хоча ми і “годуємо” своїх дітей ... “допомагаємо” нашим братам і “піклуємося” про літніх батьків. А інші роблять те ж саме стосовно нас...

Тісні соціальні зв'язки в цілому зумовлюють дружельобні почуття, правила пристойності сімейного життя, а моральна заповідь щедрості визначає засіб відношення до речей, що відіграють (порівняно з нами) малозначущу роль у житті індивіда і племені. Антропологи зробили спробу позначити такий тип взаємодії словами “чистий подарунок” або “добровільний дарунок”, щоб підкреслити, що мова йде не про угоду, а про такий обмін, в основі якого лежать почуття зовсім іншого роду, ніж у ситуаціях торгівлі. Але ці позначення не відображають справжнього характеру подібної взаємодії, а, може, навіть вводять в оману.

Петер Фройхен, якимось одержавши від ескімоса шматок м'яса, сердечно подякував йому у відповідь. Мисливець, до подиву Фройхена, явно засмутився, а стара людина пояснила європейцям, що “не можна дякувати за м'ясо. Кожен має право одержати шматок. У нас не прийнято бути залежними від будь-кого. Тому ми не даруємо подарунків і не приймаємо дарунків, щоб не опинитися у залежному положенні. Подарунками виховують рабів, як батогом виховують собак”.

Слово “подарунок” носить відтінок “умиротворення, догодження, задобрювання”, а не взаємності. А в племенах мисливців і збирачів ніколи не вимовляють слів подяки, тому непристойно назвати кого-небудь “щедрим”, коли він ділиться видобутком зі своїми товаришами по стійбищу. В інших ситуаціях можна назвати його добрим, але не в тому випадку, коли він ділиться з іншими їжею. З образою сприймаються і слова подяки, немов людина і не розраховувала на те, що з нею поділяться. Тому при подібних обставинах доречно похвалити людину за спритність у полюванні, а не робити натяків на її щедрість...

У примітивних племенах нікому не закритий доступ до природних ресурсів – у них немає власника... Природні ресурси, що знаходяться в розпорядженні племені, являють собою колективну або комунальну власність у тому розумінні, що в разі потреби вся група встане на захист цієї території. А всередині племені всі сім'ї мають рівні права на свою частку власності. Крім того, сусідні племена також можуть за бажанням полювати на цій території... Племена мисливців і збирачів у плані лідерства більш ніж всі інші соціальні системи відрізняються від чоловікоподібних мавп. Тут немає ні примусу, заснованого на принципі фізичної переваги, немає також і ієрархічної організації, що спирається на інші підстави (багатство, військова або політична сила, успадковані класові привілеї і т.д.). Єдина стійка перевага пов'язана з ознаками віку і мудрості”. Інтерес являє і те, що представники примітивних соціумів, що не мають уявлення про “священне” право приватної власності, із безпосередністю, що збентежує сучасну людину, можуть привласнювати речі, які їм до вподоби, тому що в їхній культурі, яка базується на ідеалах первісної рівності, немає табу, які б могли перешкодити вільному переходу власності від одного власника до іншого. Тут діє принцип спаяності членів примітивних співтовариств, рівень соціальної синергії в більшості з яких є високим. Тільки в тих примітивних співтовариствах, що дозріли для переходу на новий щабель розвитку, спостерігаються паростки агресивності і деструктивності”<sup>640</sup>.

Зазначимо, що американські індіанці регулювали своє життя згідно принципу високої соціальної синергії. По-перше, вони сприймали себе як невід'ємну частину природи, а не як її господарів. Плем'я, що винищило частину дичини в одному районі, мігрувало в інший для того, щоб кількість тварин відновилася.

У системі цінностей індіанців індивідуалізм був явищем ганебним, а не почесним. Робити щось для себе було непристойне. Індіанці не володіли нічим і ні на що не мали права. Навіть у наші дні індієць, що купив машину, знає, що повинен буде її позичити першому ж одноплемінникові, якщо він попросить про це. Їх діти виховувалися без примусу. Вірніше, вони виховували себе самі.

У суспільстві індіанців Північної Америки не було і не є ні спадкової влади, ані влади довічної.

<sup>640</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – С. 124-126.

Під час прийняття рішення кожен висловлював свою точку зору під час *пау-вау* (ради племені) – задовго до європейських республіканських революцій, це був режим асамблеї. Якщо вождь утрачав підтримку більшості, він йшов сам. Відтак, це було суспільство рівноправних громадян. Вождь, зазвичай, був, але їм ставав лише той, за ким люди йшли добровільно. Стати на чолі племені – означало заслужити довіру. Рішенню, прийнятому під час пау-вау, слідували тільки ті, хто за нього голосував.

Навіть у період свого розквіту американські індіанці не мали професійної армії. У битві, коли це було необхідно, брали участь всі, але соціально воїн був, перш за все, мисливцем, землеробом або батьком сімейства.

У системі цінностей індіанців будь-яка форма життя гідна пошани. Вони щадили життя своїх ворогів, сподіваючись на таке ж ставлення до себе. Війна сприймалася як гра, в якій треба було продемонструвати свою хоробрість. Ніхто не хотів фізичного знищення супротивника. Однією з цілей військової сутички було доторкнутися до ворога закругленим кінцем палиці, що було більшою доблестю, ніж вбивство ворога. Битва зупинялася при першій появі крові. Основним завданням етнічних воїн було викрадання коней у сусіднього племені. Індіанцям було важко зрозуміти сенс масового винищування супротивника, прийнятого в європейців. Вони були приголомшені, коли побачили, що білі вбивають всіх, включаючи людей похилого віку, жінок і дітей. Для них це було не просто жахливо, це було безглуздо і нелогічно.

Однак, індіанці Північної Америки чинили опір відносно довго, в той час як народи Південної Америки, які існували в атмосфері суворої ієрархії, підкорити виявилось простішим. Було достатнім знешкодити їх короля для того, щоб все суспільство повалилося.

Зазначені приклади перегукуються з основними положеннями “Етики” П.А. Кропоткіна, якій стверджував, що одним з основних факторів еволюції природи і суспільства є кооперація, співробітництво, що допомагає спільнотам виживати за несприятливих умов<sup>641</sup>.

Зараз є всі підстави говорити про **глибинний аспект соціальної синергії, притаманний всім соціальним істотам**. Наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, що займався вивченням термітів. Він писав, що окремий терміт є “стохастичною” сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо число термітів до деякої “критичної маси”, то відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи вельми узгоджено, зводити грандіозну будівлю, виявляючи “велике знання” про спорудження в цілому. Це ж можна говорити і щодо всіх “суспільних тварин”: окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а згряя – знає; у птахів кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить деякої кількості птахів зібратися разом, як казна-звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект “критичної маси” існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з’ясувалося, “велике знання”, чи “велика воля” керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Усі вони, взяті в цілому, утворюють “живу речовину” В.І.Вернадського, що формує “цілісний планетарний організм” (Тейяр де Шарден), інтегрований в єдиний моноліт життя за допомогою так званих “слабких екологічних зв’язків” В.П.Казначеева.

Необхідно підкреслити, що людина і природно-географічне середовище складають єдність. Учені, що вивчають вплив людського чинника на клімат Землі, дійшли висновку, що в місцях підвищеного хвилювання великих мас людей (у місцях військових конфліктів, революцій тощо) раніше або пізніше виникають екологічні катастрофи, такі як землетруси, повені, урагани. Так було на початку дев’яностих років у Вірменії (Спитакський землетрус, у якому загинуло близько ста тисяч людей), що у той час вела бойові дії зі своїм давнім ворогом – Азербайджаном. Так було відносно нещодавно в Європі (землетрус, викликаний вогнищем агресії в Югославії).

Отже, сучасні наукові дослідження свідчать, що людина здатна позитивно впливати на клімат Землі і взагалі на події, що відбуваються на планеті. Цей феномен можна пояснити наступним чином. Відомо, що людська істота володіє двома півкулями головного мозку, права з яких сприймає світ цілісно, не диференціюючи його на зовнішнє та внутрішнє, “Я” та “не-Я”. За цих умов, ліва півкуля кристалізує “Я” людини як дещо окремо узятє і суверенне.

У звичайному стані півкулі функціонально “виштовхують” одна одну, але в стані медитації, як показали енцефалографічні дослідження, півкулі працюють як одне ціле, а людина постає гармонійною істотою, що зберігає своє особистісне “Я” і одночасно перебуває в гармонії з навколишнім світом. Відомо також, що сам стан медитації не тільки гармонізує саму людину, але й за законом резонансу – навколишнє середовище, з яким людина, згідно з дослідженнями нової наукової

<sup>641</sup> Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.

парадигми, нерозривно пов'язана. Річ у тім, що на фундаментальному квантовому рівні Всесвіт є єдиним неподільним комплексом, де такі поняття і категорії, як єдине і множинне, частина і ціле, просте і складне, внутрішнє і зовнішнє не диференціюються, квантова системи корелюють за принципом непринципного, несилового зв'язку, а людина (спостерігач) виявляється нерозривно пов'язаною із світом і постає його *буттєвим ініціатором*, тобто породжує світ тільки одною своєю присутністю. Таким чином, можна пояснити феномен зміни людиною світу через зміну самої себе. Ця зміна активно відбувається саме в стані медитації. При цьому якщо медитують, моляться кілька людей, то, за законом когерентії, ефект їхньої спільної молитви набагато перевищує сумарний ефект кожного медитуючого окремо. Так у Ленінграді проводилися дослідження спільної медитації (молитви), завдяки якій спостерігалася певне зниження криміногенної обстановки. Фахівці підраховали, що для того, щоб помітно згармонізувати обстановку на нашій Планеті необхідно більш ніж сто тисяч медитуючих. Зараз створюються три центри медитації на десятки тисяч чоловік – в Америці, Англії та Індії<sup>642</sup>.

Наведений аналіз дає всі підстави говорити про суттєву *відмінність між традиційний (общинним) і сучасним суспільствами*<sup>643</sup>.

Насамперед, вони відмінні в розумінні таких фундаментальних аспектів Всесвіту, як *простір і час*. Якщо у фундаменті сучасного суспільства лежить ідея *свободи* як потенції, характерної для атомізованого індивіда, для становлення якого було важливо нове уявлення про простір, даний Ньютоном, то людина традиційного суспільства сприймає світобудову як Космос, як упорядковане інтегральне ціле, із кожним елементом якого людина пов'язана множиною невидимих ниток за принципом “усе у всім”.

Подібним же чином різноманітні й уявлення про час; у людини традиційного суспільства відчуття і розуміння часу, а отже і світу в цілому, задавалося світилами – Сонцем, Місяцем, змінами часів року, тому час тут був *циклічним* і не розділеним на маленькі однакові відрізки (ідея “вічного повернення”). Наукова революція зруйнувала цю уяву: час став дискретним, необоротним і лінійним. Звідси ідея спрямованого вперед часу, як і ідея прогресу – недавнього придбання культури.

Розглянемо *ставлення до світу*. У традиційному суспільстві світ був сакралізованим. У його центрі містилася людина, створена за образом та подобою Бога. Десакралізація, тобто позбавлення святості, Всесвіту почалася в епоху Реформації і завершилася в ході Наукової революції, що уявляла світ як механічну машину. А розщеплення світу на суб'єкт й об'єкт (людину і оточуючий світ) зробило ставлення до світу *раціональним*. Сакральність світу породжує в традиційному суспільстві універсальну, єдину для усіх космічну етику. Сучасне ж суспільство “вікрите”, тому що його не обмежують морально-етичні принципи, у рамках яких “замкнуте” традиційне суспільство.

Особливо потрібно зупинитися на *ставленні до землі*. Антропологи розглядають Землю в культурі традиційних суспільств як особливий вимір Природи, як той духовний простір, у якому відбувається зустріч із мертвими праотцями, що формує особливий дух хрональної безперервності общини. Тому тут заборона на продаж землі є абсолютною, а економічні розрахунки при цьому виявляються несуттєвими. Раціональне мислення Заходу призвело до атомізації і профанації світу, коли Захід “знає ціну усього і не знає цінності нічого”.

Розглянемо *уявлення про людину*. Якщо в сучасному суспільстві людина – це вільний атом, індивідуум, то в традиційному людина, в принципі, не може бути атомом, вона неподільна. Вона є особистістю як осередком множини людських зв'язків. При цьому вона завжди включена у солідарні структури – патріархальної сім'ї, сільської і церковної общин, трудового колективу. Тут кожна людина абсолютно цінна, на відміну від сучасного суспільстві, де ведеться “боротьба всіх проти всіх”.

Саме з уявлення про людину як про соціальний атом впливає феномен *приватної власності* як природного права. Саме відчуття замкнутості індивіда, його перетворення на відособлений світ викликало до дійсності почуття власності, що прикладене до власного тіла, коли має місце *відчуженість тіла від особистості* і його перетворення на власність. У традиційному ж суспільстві поняття “Я” виражає ідею цілісності, монолітності, оскільки тут “Я” розуміється як таке, що містить у собі і дух, і тіло як нерозривне ціле. Звідси і різне ставлення до багатьох прав, насамперед до права на життя, на їжу. У традиційному суспільстві завжди сильна *зрівнялівка* – право на позаринкове отримання деякого мінімуму життєвих благ, що принципово відхиляється в сучасному капіталістичному суспільстві, де бідні є *пригноблені*.

<sup>642</sup> Готвальд Ф. Т., Ховадьд В. Помоги себе сам. Медитация. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – С. 12.

<sup>643</sup> Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 544-559.

Величезне значення в традиційному суспільстві набуває *авторитет*, що не піддається перевірці науковою логікою. У сучасному ж суспільстві, яке базується на принципі свободи, перевірка і руйнація авторитетів стали нормою і принципом буття.

Розглянемо *уявлення про державу*. У традиційному суспільстві держава набувала авторитету через божественне одкровення. У ньому монарх, як помазаник Божий, був представником божественного порядку, а всі піддані – у якомусь змісті його дітьми. Держава була станово-патерналістською і не класовою. М. Лютер обґрунтував виникнення *класової* держави, у якій представником Бога став уже не монарх, а клас *багатих*. Виникнуло цивільне суспільстві – тип держави, що Т. Гоббс назвав “*Левіафаном*” – біблійним чудовиськом, єдиною котре, володіючи міццю і безпристрасністю, могло ввести в законні рамки конкуренцію – цю *війну всіх проти усіх*.

У традиційному і сучасному суспільствах складаються настільки різноманітні, різночленні *системи права*, що право традиційне здається настільки дивним людині Заходу, що вона щиро вважає традиційне товариство “неправовим”. Антрополог К. Леві-Стросс спеціально підкреслював, що майже у всіх суспільствах, які називають “примітивними”, немислима сама ідея ухвалення рішення більшістю голосів, оскільки соціальна єдність вважається більш важливою, ніж будь-яка новація. Тому приймаються лише одностайні рішення. Це ж стосується і СРСР – держави традиційного типу, що легітимувалась “згори” через авторитет ідеології, який що піддається логічній перевірці.

На відміну від цивільного уряду, влада в традиційному суспільстві не розподіляється між громадянами, а концентрується в монарха, що володіє правом на панування, що не підлягає сумніву (і на його головний інструмент – насильство). Як і в будь-якій державі, влада монарха (або, скажімо, генсека) потребує легітимізації – придбання авторитету в масовій свідомості. Відношення панування при такій владі були засновані на відкритому, без маскування, імперативом впливу – від насильства, придушення, до нав’язування, наказу – із використанням грубого простого примуса.

Коли влада центру (монарха) починає розпорозуватися, то це призводить до розвитку бюрократизму, до розгортання громіздкої структури державного керування, до формування такої держави, що відповідає думці деяких дослідників про державу як бюрократію приватної власності. Бюрократія ж призводить до розвитку корупції, оскільки виявлена певна залежність між ступенем бюрократизації державної влади і ступенем її корумпованості, особливо за умов кардинальної зміни структури власності, коли виникає можливість розпоряджатися значними державними ресурсами.

Слід сказати, що *корупція* – загальносвітове явище, яка існує стільки, скільки й організовані людські суспільства. У суспільствах з високою правосвідомістю громадян, здійсненням ними контролю за владою, з інституціалізованим пануванням закону сфера, де може поширюватись корупція, є вкрай обмеженою. В деспотичних та ще й водночас бюрократизованих суспільствах, де чиновник володіє необмеженою владою, корупція розцвітає пишним цвітом.

Слід сказати, що “моніторингом корупції в більшості країн світу займається міжнародна неурядова організація *Transparency International* (Міжнародна прозорість), заснована в 1993 р. і розташована в Берліні, її оцінки базуються на узагальненні думок людей з ділових кіл, аналітиків ризику і представників широкої громадськості. На цій основі організація складає щорічні індекси уявлень про корупцію (CPI – Corruption Perception Index), виводячи середню трирічних коливань. Його максимальна величина в 10 балів означає повністю чисту, некорумповану економіку. Такою у 2000 р. було визнано Фінляндію. Найнижчий показник з 90 включених до аналізу країн мала Нігерія – 1,2 (при мінімальній величині чистоти – 0). Україна зайняла третє місце знизу з індексом 1,5. Колишні радянські республіки займають 6 з 16 останніх місць. Молдова, Вірменія і Узбекистан займають 75, 76 і 79 місця відповідно. Росія йде 83-ю, Азербайджан – 87, Україна – 88”<sup>644</sup>.

Розглянемо *два типи господарювання*. Один – *економія*, що означає “ведення дому” (екосу). Цей тип не обов’язково пов’язаний із обертанням грошей, з ринковими цінами, тому що це – виробництво і комерція з метою задоволення потреб. Інший тип одержав назву *хрематистика*, тобто ринкова економіка, націлена на накопичення багатства, при цьому сам процес накопичення (пригадайте засіб “лійки”) виступає вищою метою будь-якої діяльності.

Розходження традиційного і сучасного суспільств у *царині матеріального виробництва* і підтримки їхнього існування різночленні. Якщо в традиційному суспільстві спостерігається розвиток *комунальних форм* життєвої активності, що виявляють високий рівень соціальної (а тому й економічної) синергії, то в сучасному суспільстві панує *індивідуальний* стиль споживання життєвих

<sup>644</sup> Основи демократії: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К., 2002. – С. 536.

благ, що передбачає низький рівень соціально-економічної синергії. Даний процес призводить до розгортання такої соціально-економічної конфігурації, що покликана забезпечувати просторово-часову ізоляцію людини в площині процесів її життєдіяльності. Це передбачає усе більший випуск предметів споживання, автомобілів, житла, друкарської, відео й електронної продукції, експлуатація яких здійснюється індивідуальним чином. Індивідуальні санвузли і кухні окремих квартир (на відміну від комуналок і гуртожитків), індивідуальні бібліотеки і відеотеки (на відміну від суспільних бібліотек і кінотеатрів), автомобілі (на відміну від автобусів і поїздів), індивідуальні і сімейні лікарі, психологи, психотерапевти (на відміну від колективних лікарів), репетитори (на відміну від учителів), індивідуальні релігійні форми у виді множини конфесійних утворень (замість єдиних соборних церков), множини партій, громадських організацій і фахових об'єднань (замість єдиного общинного життєвого простору), індивідуальні чоловіки і діти (на відміну від полігамії і поліандрії), індивідуальний стиль сексуальної орієнтації (на відміну від традиційної сексуальної орієнтації)...

Суспільству приходится витрачати значну частку своєї праці для забезпечення даного індивідуального стилю життя. Так, наприклад, протягом року на тисячу населення, що читає, випускається, скажімо, по 1000 книжок (або найменувань друкарської продукції) на людину (усього сто тисяч книг, а при витратах на випуск кожній, скажімо, 10 гривень, усього – 1 млн гривень), у той час як окрема людина не читає всі 100 книг постійно протягом року. Якби ця тисяча чоловік користувалися книгами на комунальних (бібліотечних) засадах, то їм було б потрібно, в принципі, усього 100 книг, витрати на видання яких складають усього 1000 гривень. Виходить, що для забезпечення індивідуального стилю життя тільки в плані друкарської продукції суспільство змушене витрачати, відповідно до приблизних підрахунків, 990 тис. гривень на тисячу осіб, або біля 1 млрд. гривень на 1 млн. населення України на рік. Як бачимо, сума утворюється колосальна. При цьому ми не враховуємо екологічних наслідків, що випливають із цього, таких, як вирубування лісів і експлуатація корисних копалин.

Індивідуальність може виявлятися й в упорядкованих формах, що, будучи статичними і неживими, позбавляють людину принципу творчої спонтанності. Як приклад можна навести враження одного з наших письменників, що проводив семінари в Амстердамі, де він відвідав свого друга: “От ми стоїмо з ним на балконі його будинку і я говорю йому: “У вас тут усе так красиво, усе на місцях, машини чисті, тротуари чисті, скрізь порядок, усе продумано, благодать суцільна”. “Помиляєшся, – відповідає він мені. – Дійсно, на перший погляд, це здається гарним, але тут усе настільки упорядковано і функціонально, так раціонально, що усе навколо стало мертвий. Тут панує сухий розум, логіка, і нічого більше. У вас же весь час відбувається чудо. Так, у вас начебто б хаос, але щодня ви зустрічаєте із чудесами, що тут на Заході просто неможливі. Ваш хаос спроможний народжувати речі, а наша упорядкованість виявляється марною”<sup>645</sup>.

Наведемо ще один приклад. Один наш знайомий, що має “крутого” друга, якось розповідав про те, як вони проводили час в одному із “крутих” київських ресторанів, де за чарку лікеру було заплачено близько 300 гривень. І якщо у світі діють закони збереження матерії й енергії, то постає питання: за що були заплачені такі гроші, адже чарка лікеру не коштує? Зрозуміло, що в даному випадку сплачували за престиж, за почуття власної значимості, за *принцип індивідуалізму*, на який, як виявляється, людство витрачає левину частку своєї енергії, і який є джерелом *соціальної агресії*. Індивідуалізм як *ізоляціонізм* виявляється в наростанні процесів відчуженості людей один від одного, у відсутності порозуміння.

Відзначимо, що розвиток принципу індивідуалізму, згідно з *діалектичною схемою розвитку*, є еволюційною закономірністю, оскільки саме на базі індивідуальності розгортається людська особистість, а сама людина при цьому має можливість людині мислити (оперуючи “атомарно-індивідуальними” категоріями логіки), виявляти свою волю (маніпулюючи атомарними елементами соціального середовища) і змінювати навколишній світ, виступаючи активним початком Всесвіту.

Проте за індивідуалізм потрібно дорого сплачувати, тому що він, як ентропійна сутність, потребує значного енергетичного внеску і, крім того, є джерелом соціальної агресії. Зрозуміло, що в остаточному підсумку принцип індивідуалізму згашається, нейтралізується принципом колективізму (коли спіраль еволюції повертається до витоків, але на більш високому рівні розвитку, виявляючи обернений порядок схеми розвитку діалектичного протиріччя: *протиріччя – відмінність – тотожність*), а умови вільного розвитку кожного при цьому починають відповідати умовам вільного розвитку усіх.

Як говорить східна мудрість, людина повинна пройти двома шляхами життя: Шляхом

<sup>645</sup> Жигаринцев В. В. Жизнь без границ. – СПб.: ООО “Золотой век”, ООО “Диамант”, 2000. – С. 398.



Вирушення та Шляхом Повернення. На Шляху Вирушення людина відчуває себе спочатку лише своєю “формою”, своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленням від всього “Я”, знаходиться у своїх особистих межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особистого; потім користь її розширюється, вона живе не лише собою, але й життям своєї родини, свого племені, свого народу, і зростає її совість, тобто сором користі тільки особистої, хоча усе ще живе вона спрагою “захоплення”, жагою “брати” (для себе, для своєї родини, для свого племені, для свого народу). На Шляху ж Повернення втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати – і дедалі більше зростає жага “віддавати” (запозичене у природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування<sup>646</sup>.

## **2. Рабовласницький лад (рання та пізня стадія)**

Перехідний від ПП до ЛП рабовласницький лад виявляє ранню та пізню стадії через те, що у межах цього ладу стикаються ПП та ЛП аспекти соціального устрою. На першій, ранній, стадії виявляється процес нівелювання ПП аспекту, а на пізній – народження ЛП аспекту.

На **ранній стадії рабовласницького ладу**, коли ПП аспект продовжує певну реалізацію, виявляється пасивна ПП позиція людини з вкрай низьким рівнем самосвідомості, спостерігається торжество принципу тотальної залежності людини від певної рабовласницької верховної сили (яка постає абсолютно-божественним началом та втілює в собі ЛП аспект соціального устрою, який активно народжується), а також і принцип реалізації людини (раба) переважно у сфері трудової діяльності, яка виявляє зачатки творчої активності, оскільки передбачає залучення до діяльності, котра виступає діяльністю заради її самої (принцип творчої активності) через те, що раб в силу свого підневільного становища прив'язаний до процесу, а не до стимулюючого працю результат діяльності.

Людина рабовласницького ладу, таким чином, одночасно втілює як принцип верховенства абсолютної влади, так і принцип самодостатньої трудової активності. На цій основі особистісні якості педагога цієї цивілізації виявляють двійстий характер, оскільки, з одного боку, він втілює принцип божественності і наділяється вищим авторитетом (може реалізовувати абсолютний рівень влади, що можна проілюструвати педагогічною діяльністю Платона як вчителя одного з наймогутніших владик того часу, Олександра Македонського). З іншого боку, вчитель веде рабське існування. Цю подвійність відзначає Г.П.Васянович, коли наводить слова А.І. Марру: "...професія шкільного вчителя залишається протягом усього античного періоду нижчою і повною зневаги: про неї згадують для того, щоб ославити людину..."<sup>647</sup>.

Являє собою флегматичний соціум, влада і багатство розподілені в максимально простій дихотомічній соціальній структурі, що сформувалася в результаті розпаду архаїчного високосинергійного суспільства. Можливість рабського існування великої маси людей впливає з низького рівня свідомості представників рабовласницького соціуму, що характеризуються більшою мірою правопівкульовим способом сприйняття, пізнання і освоєння дійсності. Переважно сільськогосподарських тип виробництва.

На **пізній стадії рабовласницького ладу**, коли починає утверджуватися ЛП аспект, в людині формується принцип самосвідомості. На цьому етапі розвитку людської цивілізації виникає *Велика Тартарія* – глобальна слов'янсько-ісламська імперія, про яку в офіційних історичних анналах не сказано ані слова.

У третьому томі енциклопедії "Британіка", виданому в 1773 році, наводиться карта *Великої Тартарії* та містяться відомості про неї<sup>648</sup>.

Ось як розповідає про *Велику Тартарію* А.Т. Фоменко:

"В епоху XIII-XVII століть існувала величезна імперія, яка розкинулася на території Євразії. Ця імперія відома нам сьогодні під різними назвами, наприклад, *Русь-Орда*, *Велика Монгольська імперія*, знаменита *Антична Римська імперія*, знаменитий *Арабський халіфат*, *Велика Піднебесна імперія Китаю* та так далі. Всі ці назви є різними назвами одного і того ж царства. Додаткове назва – *імперія Карла V*. У багатьох хроніках, коли про неї йдеться, наводяться дуже яскраві слова, що над нею "ніколи не заходило сонце". Це вірно: імперія охоплювала територію Євразії, значну частину Африки, значну частину Америки, Північної, Центральної та Південної. Тому історія до XVII століття була історією не окремих держав і націй, а історією єдиного царства, в якому існувала більш-

<sup>646</sup> Бунин І. А. Сочинения в 6-ти томах / І.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – С. 15.

<sup>647</sup> Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция): Пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В.Пахомовой / Ред. А.И.Шичалина, 1998. – 425 с. – С.204.

<sup>648</sup> Encyclopedia Britannica, Vol. III. – Edinburgh, 1773. – P. 887.

менш одна віра, єдина культура, єдина влада. В цьому сенсі конфліктів між національностями в сучасному сенсі не було. Були звичайні громадянські війни, локальні, між окремими територіями за володіння якимись багатими землями. Це були конфлікти всередині однієї імперії, а не зіткнення між царствами. Тому приводів для поділу, для агресії, для глобальних взаємних образ до XVII століття не було.

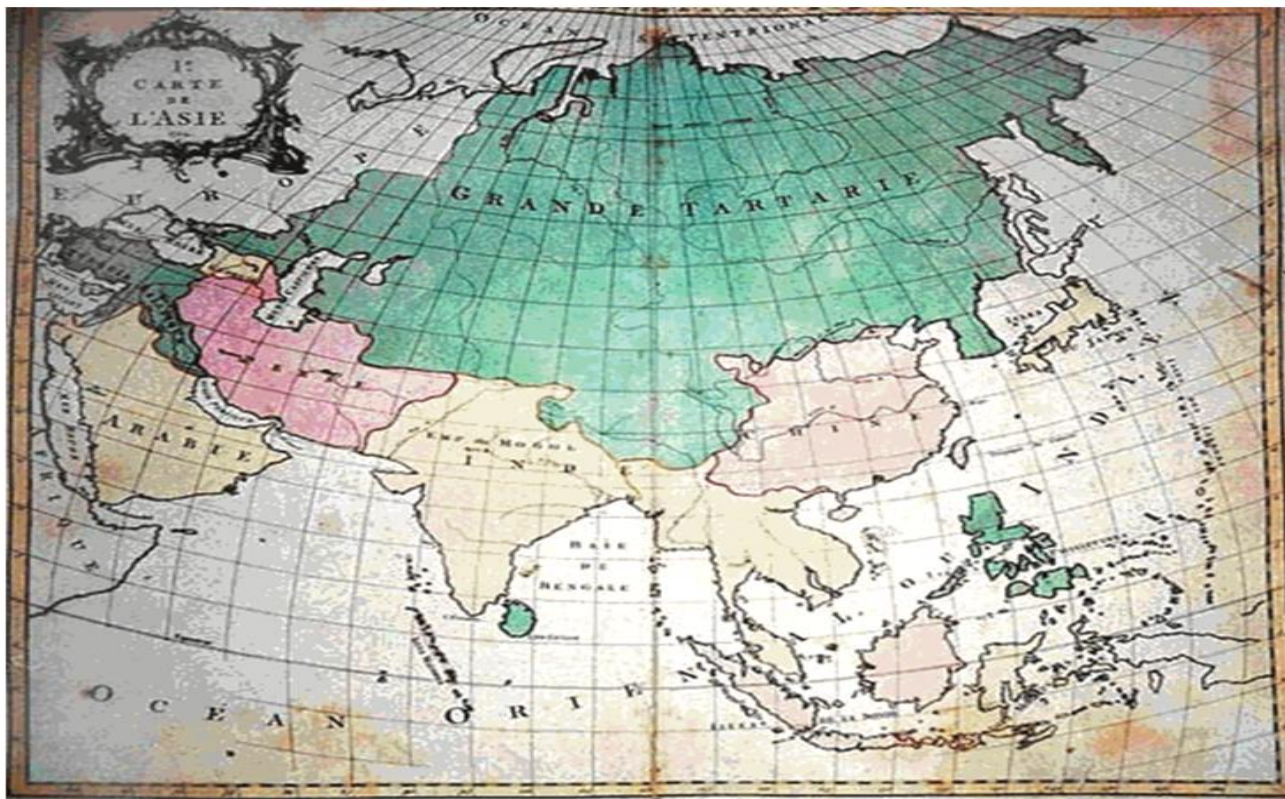


Рис. 46. Велика Тартарія

В XVII столітті імперія розкололася, і з тих пір виникла нова реальність, – розкололися шматки імперії стали ворогувати один з одним. І сьогодні ми живемо в цю епоху, епоху продовження конфліктів між уламками колишньої імперії. Імперія існувала з тієї причини, що в той час багато території були малозаселеними і були колонізовані в XIII столітті людьми, які вийшли з території центральної Росії, де було дуже багато людей, пасовищ, коней. На колонізованих територіях ці люди організували більш-менш єдине життя, підпорядковане одній вірі – християнству, одній мові, культурі. Певний час цей стан зберігався близько 400 років – поки була єдина релігія, яка цементувала населення. Але потім це утворення розпалося, бо не пережило зрослих запитів місцевих еліт, у різних верств населення виникли прагнення до відокремлення. В релігії – з єдиного християнства відкололися кілька гілок, які потім перетворилися на православ'я, католицизм, мусульманство, іудаїзм, буддизм. Це незабаром призвело до розколу – державному, адміністративному, військовому, культурному, побутовому, мовному. Існуючі сьогодні мови виникли на початку XVII століття на уламках імперії. Реформатори, які прийшли до влади в провінціях, які відкололися, спеціально створювали на основі старої єдиної мови свої мови, щоб полегшити розкол населення, створити культурні та мовні бар'єри.

Суперечки з версією історії Скалигера-Петавіуса тривали до XIX століття, і навіть сьогодні ми чуємо їх відгомони. Критика хронології Скалигера-Петавіуса – аж ніяк не винахід нашого часу. *Нова хронологія* – це певне яскраве завершення і вершина критичної традиції, яка виникла в XVI столітті одночасно з виникненням версії Скалигера-Петавіуса, яку ми вивчаємо в школах і університетах. Як тільки ця неправильна версія склалася, тут же почалася її критика. Серед противників версії Скалигера-Петавіуса – відомий іспанський історик XVI століття Де Арсілла, англійський історик Едвін Джонсон, великий французький вчений Жан Гардуен, німецький філолог Роберт Балдауф, знаменитий російський учений-енциклопедист Микола Морозов, всесвітньо відомий фізик і математик Ісаак Ньютон. Всі ці люди стверджували, що впроваджена силою версія Скалигера-Петавіуса невірна, причому невірна в дуже великих масштабах, з помилками не в декілька років, а в сотнях років, тому її впровадження відбувалося з великими труднощами, і це вдалося більш-менш

тільки через 200-300 років постійного тиску. Це було дуже непросто, тому що люди XVII-XVIII століть ще пам'ятали справжню історію, і вони сперечалися з цією версією – свідомі цих суперечок сотні.

Дивлячись на відому нам зі школи версію Скалигера-Петавіуса, ми бачимо темні століття, провали, зародження і загибель цивілізацій. Ця картина неправильна і виникла в результаті помилкової хронології. Якщо повернути на справжнє місце старі документи, то з'ясується, що ніяких глобальних катастроф наша цивілізація не зазнавала, не було грандіозних темних віків, коли нібито були забуті всі досягнення минулого. Розвиток відбувався більш-менш по зростаючій лінії. Звичайно, були, є і будуть дрібні коливання, війни і проблеми. Проте наукові знання в масових масштабах, географічні карти постійно вдосконалювалися"<sup>649</sup>.

Саме на основі перехідною від ПП до ЛП (нейтральної, нульовий) фази було можливе існування глобального соціального механізму (імперії), оскільки в цій нейтральній фазі всі його елементи і частини могли бути приведені до соціальної гармонії.

### **3. Феодальний лад**

Розпад *Великої Тартарії*, формування безлічі феодальних соціальних організмів. Розгалужена ієрархічна організація соціальних середовищ. Підвищення соціальної інформації та пониження соціальної синергії. Створення передумов для розвитку промислового виробництва.

Утверджується принцип суворой ієрархічної причинно-наслідкової залежності ("васал мого васала – не мій васал"), що виявляє як принципи детермінації (васала), так і самодетермінації, автономності (сюзерена).

*Учитель як особистість* покликана за таких умов трансформувати цей порядок речей молодому поколінню, з одного боку виражаючи принцип самодостатності (автономності, самодетермінації) знаті як благородного прошарку населення, а з іншого – реалізуючи принцип підпорядкування васалів своїм сюзеренам, що знаходить вираження в релігійній доктрині передвстановленого божественного порядку ("... будь-яка влада від Бога"). Звідси виникає двоїстий характер особистості вчителя як благородного, авторитетного початку, носія піднесених якостей, а з іншого, – як представника духовенства, що виховує у своїх підопічних смиренність, покірність, віру в гармонію світу (який, що словами Лейбніца, є "найкращим зі всіх світів"). Пізні етапи феодалізму, на якому останній трансформується в капіталізм, виявляють класичний зразок педагогів із зазначеними вище особистісними якостями – Я.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, А.Дистервега та ін, що дали початок традиційній школі з її класно-урочної системою, котра реалізує розглянутий вище феодально-ієрархічний характер суспільних зв'язків.

### **4. Капіталістичний лад (рання та пізня стадія)**

Перехід до капіталізму ранньої стадії (так званий "дикий капіталізм") та згодом – до капіталізму пізньої стадії, яка характеризується через нейтральний статус цієї перехідної (під ЛП до ПП) фази відродження імперій (тепер вже кількох локальних) на основі розвинутої соціальної ієрархії. Тріумфує принцип індивідуально-егоцентричного початку людської істоти, що надав імпульс розвитку в людині вольових механізмів контролю дійсності, соціально-економічну стратифікацію, розподіл праці, прискорену динаміку науково-технічного прогресу і, відповідно, дедалі зростаючу профілізацію освіти.

*Особистість вчителя* тут реалізує індивідуально-вольовий початок, покликаний забезпечити як трансляцію молодому поколінню зазначеної вище індивідуально-егоцентричної орієнтації, так і профілізацію знаннево-практичної сфери суспільного життя. Останнє виявляє відповідну місію педагога, спрямовану на підготовку молодих людей до функціонування у системі складних суспільно-економічних відносин, успішно здійснити яке здатна лише людина, що володіє вольовими якостями, а також втілює принцип індивідуалізму і раціоналізму.

### **5. Соціалістичний лад**

Розпад капіталізму і затвердження соціалізму, що характеризується процесами підвищення рівня соціального синергії. Індивідуалістичний принцип капіталізму в рамках соціалістичного ладу (який в історії людства реалізувався лише частково і лише в деяких локальних регіонах протягом короткого історичного періоду) змінюється принципом колективізму (соборності) соціальної справедливості як головної цінності буття людини. Тут особливо яскраво реалізовано ціннісно-цільовий початок людського життя з ідеєю "побудови комунізму" як "світлого майбутнього людства", носієм і транслятором якого покликаний бути вчитель, що готує учнів до комунізму як до мети, сенсу і головної цінності соціального та індивідуального буття всіх і кожного.

<sup>649</sup> Інтерв'ю, Новая хронология: новый взгляд на историю или лженаука? // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.19460, 25.08.2014

## 6. Комуністичний лад

Це "тисячолітній золотий вік", що характеризується значним підвищенням рівня соціальної синергії і розпадом глобальної світової імперії. Торжествує основний принцип – свідомість та свідомо праця на благо людей, яка при цьому набуває творчі риси, оскільки перестає бути засобом отримання благ ("кожному відповідно до потреб, від кожного – відповідно до здібностей"). В рамках цієї формації саме принцип свідомості (тобто самосвідомості і рефлексії) дає можливість людині усвідомлювати необхідність праці як природної потреби; за таких умов така праця дозволяє людині отримувати соціальні блага, які не залежать від результатів трудового процесу, що мало місце на початковому етапі еволюції людства – у часи "злиденного комунізму" примітивних співтовариств, які виявляли високий рівень соціальної синергії (спаяності), коли розподіл влади і багатства був рівномірним і гармонійним. *На цьому рівні розвитку суспільної свідомості вчитель втілює в повній мірі триєдину мету освіти – гармонійну особистість, компетентного фахівця і громадянина-патріота.*

Відтак, ми отримали шість наріжних особистісних якостей педагога, що виявилися у сфері шести педагогічної формації. Оскільки згідно універсальній парадигмі розвитку цей розвиток реалізується як фрактально-голограмний процес, коли онто- і філогенетична еволюція людини взаємно рефлексуються, а процесуально-динамічний і структурно-статичний аспекти цієї еволюції виявляється еквівалентними (методологічно ізоморфними), сучасний учитель (як і сучасна педагогічна дійсність) містить в собі шість особистісних якостей (компонентів) педагога, виявлених при аналізі розглянутих формацій, які можна співвіднести з **трьома педагогічними цивілізаціями (природною, репродуктивною та креативною<sup>650</sup>)**.

Таблиця 5

*Компоненти особистості вчителя та їх відповідність основним цивілізаційним сутностям*

| КОМПОНЕНТИ (ПОЧАТКИ) ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА   | СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ФОРМАЦІЯ        | ПЕДАГОГІЧНІ ЦИВІЛІЗАЦІЇ | ДІАЛЕКТИЧНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ | ОСНОВНА ЦИВІЛІЗАЦІЙНА РОЛЬ ПЕДАГОГА |
|---|--------------------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| <b>Самосвідомість і рефлексія</b>           | Комунізм, інформаційний стан соціуму | Креативна               | Синтез                     | Особистість                         |
| <b>Ціннісно-цільовий початок</b>            | Соціалізм                            |                         |                            |                                     |
| <b>Індивідуально-вольовий початок</b>       | Капіталізм                           | Репродуктивна           | Антитеза                   | Фахівець                            |
| <b>Автономно-самодетермінований початок</b> | Феодалізм                            |                         |                            |                                     |
| <b>Божественно-трудова, творчий початок</b> | Рабовласницька формація              | Природна                | Теза                       | Громадянин                          |
| <b>Жертовно-емпатійний початок, любов</b>   | Первіснообщинна формація             |                         |                            |                                     |

Зазначимо, що жертовно-емпатійний початок виражає **принцип любові**. У зв'язку з цим наведемо міркування С. Московічі: "Бажання інтеріоризується, і людина, яка любить, стає тою, кого вона любить. Через наслідування іншого вона опановує їм"<sup>651</sup>. Як пише Дмитро Опанасюк,

*Моя душа тобою томиться,  
Себя в тебе хочу познать,  
Хочу в тебе я раствориться,  
И вновь свой образ воссоздать*

Відтак, розвиток людини, природи та суспільно-економічних формацій фрактально-голограмним чином рефлексується на рівні **педагогічної діяльності**, що виявляє такі аспекти розвитку історико-педагогічного процесу, як **педагогічні цивілізації** та **педагогічні формації** які, як вважає П.Г. Щедровицький, тією або іншою мірою співіснували на кожному з етапів розвитку педагогіки. При цьому педагогічні формації описують базовий зміст навчання, підготовки й освіти.

<sup>650</sup> Кудяев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.; Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 45-48.

<sup>651</sup> Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. – 480 с. – С. 310.

Зміна базового змісту, на думку автора, фактично означає зміну формації<sup>652</sup>.

О.О. Кравцов пише, що аналіз запропонованих П.Г. Щедровицьким описів педагогічних формацій, дозволяє констатувати, що педагогічні формації характеризують не стільки зміст освіти, скільки його результати. Тому О.О. Кравцов визначає **педагогічні формації** як *граничні типи результатів освіти, що існують одночасно і паралельно в рамках педагогічної дійсності*. Це дозволяє виокремити три педагогічні формації.

Перша з них – **катехізична** (від грецьк. *katechesis* – повчання, пізнання). Її становлення пов'язане, перш за все, з релігійною педагогікою. Результатом освіти в її контексті є засвоєння вихованцем норм поведінки і дії.

Друга формація, одним з піонерів якої є Я.А. Коменський, складається в кінці XVI сторіччя – **епістемологічна** (від грецьк. *episteme* – знання, поняття). Результатом освіти в межах цієї формації є наявність об'єктно-орієнтованого знання. Я.А. Коменський створив працю "*Пансофія*" ("загальна мудрість"), в якій він спробував систематизувати знання про світ. Ключовим ідеологічним принципом було також: вивчати всіх – всьому. Значний внесок у розвиток епістемологічної формації зроблено також К.Д. Ушинским, що відображено в його фундаментальній роботі "*Педагогічна антропологія*".

Нарешті, третя формація – **інструментальна**, або **технологічна** (від грецьк. *techne* – мистецтво, ремесло, майстерність) починає бурхливо розвиватися в кінці XVIII і стала провідною в XIX сторіччі. Це формація, в якій основним результатом освіти стає володіння знаряддям, інструментом та іншими засобами перетворення дійсності. Зокрема такі складні інструменти і знаряддя, як способи мислення, методи мислення і дії, підходи, а також техніка та інші форми організації засобів людської діяльності і нашого мислення.

На думку П.Г. Щедровицького сьогодні ми знаходимося на етапі інструментальної педагогіки. Нас, передусім, навчають або намагаються навчати засобам, інструментам досягнення цілей. Такий підхід породжує, на думку цього дослідника, низку проблем.

Перша проблема стосується припустимості або неприпустимості вживання тих або інших засобів у певних ситуаціях, що в практиці діяльності призводить до ефектів прагматизму і професійного цинізму.

Друга проблема пов'язана із спеціалізацією та втратою найбільш загальних уявлень про світ та інші сфери діяльності. Іншими словами, знання передаються тільки тією мірою, якою вони забезпечують інструментальне використання засобів діяльності, які дедалі більш дробляться за своїм змістом і функціями. Освітні установи (від школи до університету), будучи покликані формувати в людини загальну картину світу – не у змозі зробити це. Загальні знання про світ не виробляються ні у філософії, ні в технології і ніким не передаються.

Третя проблема – "розшарування" самих знань на три групи: знання-засоби, які найбільшою мірою тяжіють до інструментальної формації; знання про об'єкти (знання-картини, знання-описи), що тяжіють до епістемологічної формації; і знання, які можна назвати обмеженими певними рамками знаннями-нормами, які задають простір нашої діяльності і нормативні вимоги до неї. Це розпорошення світу знань призводить до важливого наслідку – підготовка людини до діяльності стала дедалі більше відділятися від освіти, і якщо на підготовку до діяльності зорієнтовані багато навчальних закладів, в кожному з яких набувають якусь спеціальність, вивчають специфічну галузь знань, то освіченість дедалі більше стає справою особистого самовизначення конкретної людини.

Засіб вирішення вказаних вище протиріч П.Г. Щедровицький вбачає в побудові четвертої формації, яка змогла б конструктивно поєднати норми, знання і засоби, тобто виступила б в синтетичній функції по відношенню до вже наявних формацій. На його думку, нині не існує педагогічних феноменів, які могли б бути віднесені до цієї формації і педагогіка як теоретична, так і практична знаходиться на етапі побудови цієї формації.

Методологічною підставою розробки **проблем педагогічних культур**, які О.О. Кравцов виділяє як ще один критерій аналізу педагогічної реальності, постають праці сучасних вітчизняних дослідників О.В. Бондаревської, І.А. Колесникової, відомого американського етнографа і

<sup>652</sup> Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.; Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа. Культура. Политика, 1997. – 656 с.; Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / П.Г. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 224 с.; Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент. 1993. – 156 с.; Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.; Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т.7. – М.: Путь, 2004. – 400 с.; Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. В 3-х кн. Кн.1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971г. – М.: Вост. лит., 2005. – 463 с.; Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. В 3-х кн. Кн.2: Понимание и мышление. Смысл и содержание: 7 лекций 1972г. – М.: Вост. лит., 2006. – 353 с.



етнопедагога М. Мід<sup>653</sup>. Типологія культур, запропонована М. Мід, допомагає усвідомити специфіку змінних функцій системи освіти в новому світі швидкого розвитку, де майбутнє наступає стрімко і несе світ, який докорінно відрізняється від того, який знало і розуміло старше покоління<sup>654</sup>.

Дослідження М. Мід присвячене проблемі виховання як механізму передачі культури, основні форми, якого виражені через міжособистісні відносини педагогів і вихованців. При цьому М. Мід показує культурно-історичну динаміку цього людського "осередку" засвоєння культури залежно від полюсів наукового і соціального процесу та динаміки суспільних відносин.

Пов'язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку і пануючим типом сімейної організації, М. Мід вирізняє в історії три типи культур, які вона поширює на людське суспільство в цілому:

- *постфігуративні*, в яких діти навчаються головним чином у своїх предків;
- *кофігуративні*, в яких і діти, і дорослі вчаться, перш за все, у рівних, однолітків;
- *префігуративні*, в яких дорослі вчаться також у своїх дітей.

Важливим узагальненням є запропоноване О.В. Бондаревською чотирьохрівневе розуміння педагогічної культури, а саме – культурно-історичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний та особистісний аспекти розуміння педагогічної культури<sup>655</sup>.

У культурно-історичному аспекті педагогічна культура розглядається як: частина загальнолюдської культури, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід; зміна культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій; історія педагогічної науки і освіти; зміна освітніх парадигм (М.В. Богуславський, А.П. Валицька, Г.А. Віленський, І.А. Колеснікова та ін).

У соціально-педагогічному плані педагогічна культура постає як соціальне явище, як характеристика особливостей міжпоколінної і педагогічної взаємодії, засобом педагогізації навколишнього середовища, носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні товариства.

З професійно-педагогічної точки зору педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, устрою життя, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану.

В індивідуально-особистісному плані її трактують як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя.

Педагогічна культура на соціально-педагогічному рівні може розглядатися як "соціальна сфера суспільства, спосіб збереження міжпоколінних і міжлюдських (зокрема внутрішньосімейних і міжнаціональних) відносин і передачею соціально-педагогічного досвіду"<sup>656</sup>.

Відтак, педагогічна культура може бути визначена як "соціально-історично обумовлений контекст цілісного прояву зовні внутрішньої специфіки суб'єкта (носія), що породжує педагогічну якість реальності"<sup>657</sup>, як *показник орієнтації педагогічних систем, з погляду механізмів створення, зберігання, розповсюдження і споживання духовних цінностей, поглядів, знань і орієнтацій та розподілу ролей, яким надається перевага, в цьому процесі між представниками різних поколінь*<sup>658</sup>.

Таким чином, можна говорити про те, що той або інший педагогічний об'єкт (освітня установа, виховна система та ін.) може реалізовуватися у контексті однієї з вказаних педагогічних культур.

Таким же чином обумовлена і зміна педагогічних формацій. Так, П.Г. Щедровицький відзначає, що в реальній історії в різні епохи центр тяжіння немов би переносився з однієї формації на іншу: "спочатку переважним результатом освіти були норми поведінки і дії, а знання про світ і засоби

<sup>653</sup> Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / Пер. с англ. М.: Наука, 1988. – С. 322–361. ; Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М. : Восточная литература. – 429 с.

<sup>654</sup> Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики / Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2003. – 324 с.

<sup>655</sup> Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.; Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–53.; Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – М., 1997. – № 4. – С.11–17.; Бондаревская Е.В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.

<sup>656</sup> Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 39.

<sup>657</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 44; Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. ; Колесникова М. В. Антропогенез в контексте синергетической парадигмы : дис... канд. филос. наук : 09.00.09 / Севастопольский гос. технический ун-т. / Колесникова Марина Владимировна. – Севастополь, 1997. – 176 с.; Колесникова М. В. Синергетика і діалог культур / М. В. Колесникова // Діалог культур : Україна у світовому контексті : Мистецтво і освіта : Збірник наукових праць / Упоряд. і відповід. секретар С.О.Черепанова. – Львів : Каменяр. – 1998. – Вип. 3. – С.272–275.

<sup>658</sup> Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

діяльності передавалися відповідно до принципу співпричетності. Потім центр тяжіння в педагогічній роботі переноситься на знання про світ, і при цьому норми поведінки і засоби відступають на другий план. А сьогодні фокусування робиться на засобах мислення і діяльності, при цьому знання і норми присутні як допоміжні ситуативні елементи" <sup>659</sup>.

У світлі зазначеного вище можна розглядати педагогічні формації і педагогічні культури за ознакою швидкості зміни. Так, традиції є найбільш змінними, обсяг знань зростає з більшою швидкістю, а способи перетворення дійсності є швидкоплинними <sup>660</sup>.

Як зазначає Г.Б. Корнетов, протягом XIX століття сформувалися дві традиції аналізу історико-педагогічних феноменів – гегельянська і марксистська.

1. **Гегельянська традиція** найбільш повно реалізована у праці К. Шмідта *"Історія педагогіки у всесвітньо-історичному розвитку і в органічному зв'язку з культурним життям народів"*, де домінує думка щодо того, що в основу історії педагогічного процесу має бути покладена історія людської цивілізації <sup>661</sup>. При цьому всесвітню історію К. Шмідта розглядав, прямуючи за Гегелем, як історію людського духу, що розвивається. Відтак, історія педагогіки відображає поступовий рух самопізнання людства через саморозгортання людського розуму. Відтак, педагогічний розвиток К. Шмідт уявляв як рух від епохи дитинства (східні народи) і юності (класична старовина) до зрілості (християнство), коли історико-педагогічний процес реалізується як поступальний розвиток цілісності, яка інтегрована в культурне життя народів.

2. **Марксистська традиція** надає розвитку педагогіки матеріалістичне тлумачення, коли розвиток педагогіки розглядалося в контексті соціально-економічних процесів і класових антагонізмів. Зазначений підхід використовує формаційну теорію, відповідно до якої історія людства диференціюється за ознакою суспільно-економічних формацій. За таким підходом історико-педагогічні дослідження здійснювались на основі певної періодизації: виховання в первісному суспільстві; виховання, школа і зародження педагогічної думки в рабовласницькому, феодальному суспільстві; школа і педагогіка в період домонополістичного капіталізму, імперіалізму, сучасного капіталізму та ін. Як зазначає Г.Б. Корнетов, аналіз педагогічної реальності на різних історичних етапах тільки в контексті вчення про зміну формацій і класову боротьбу не дозволяє побачити педагогічні феномени у всьому їх різноманітті і повноті проявів. Такий підхід значно збіднює уявлення про логіку становлення і розвитку педагогічних ідей і освітньої практики. Відтак, "Традиційні для вітчизняної науки останніх десятиліть спроби розглянути всесвітній історико-педагогічний процес майже виключно крізь призму зміни суспільно-економічних формацій і класової боротьби, по суті підпорядкувавши їм інші соціокультурні детермінанти, не дозволяють проникнути в усі різноманітні аспекти педагогічних подій минулого і сьогодення" <sup>662</sup>.

Загалом, обидва підходи "підкоряли в кінцевому рахунку реальне соціокультурне різноманіття і неповторність буття виховно-освітньої практики та педагогічної думки загальним характеристикам універсальної теоретичної схеми, в основі якої покладено ідеї стадіальності їх розвитку та безумовно прогресивного поступального руху до їх абсолютно досконалої вищій формі" <sup>663</sup>.

Зазначимо, що наприкінці XX століття монополія формаційного підходу до вивчення суспільних явищ стала поступово руйнуватися. На зміну приходить цивілізаційний підхід, який нині має принципове значення і для сучасної педагогіки та "може бути покладений в основу концептуальної інтерпретації розвитку історико-педагогічного процесу, що розуміється як форма доведеного існування освітньої практики та педагогічної думки людства в просторі та часі в широкому соціокультурному контексті" <sup>664</sup>.

Витоки цивілізаційного підходу до осмислення історико-педагогічних фактів ми знаходимо в працях П.Ф. Каптерева, який спирався на теорію М.Я.Данилевського і висунув ідею своєрідності педагогічного процесу в межах різних культурно-історичних типів суспільства, які є самостійними цивілізаціями.

Цей підхід, який знайшов також концептуальне втілення у праці американського педагога

<sup>659</sup> Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 47.

<sup>660</sup> Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

<sup>661</sup> Шмидт К. История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. – Издание третье, дополненное и исправленное Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1881. – 553 с.

<sup>662</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 8.

<sup>663</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – С. 19.

<sup>664</sup> Поздняков Э. Формационный и цивилизационный подходы // Мировая экономика и международные отношения. – 1990. – № 5. – С. 49-60. – С. 36.

Е. Майерса "Освіта в історичній перспективі"<sup>665</sup>, базується на дослідженнях як вітчизняних (В.І. Татищев, М.П. Погодін, П.Я. Чаадаєв, А.С. Хомяков, Н.Г. Чернишевський, К.Н. Леонтьєв, Г.В. Плеханов, М.М. Ковалевський, Н.Д. Кондратьєв, П.О. Сорокін, Л.М. Гумільов та ін.), так і іноземних дослідників (Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Спенсер, Г. Гегель, К. Маркс, Л. Морган, М. Вебер, Е. Дюргейм, О. Шпенглер, Дж. Тойнбі, Й. Хейзенга, С. Хантінгтон та ін.).

При цьому цивілізаційний підхід не виключає використання принципів формаційного аналізу, але передбачає врахування "не однієї якоїсь сторони людського буття, а сукупності всіх форм життєдіяльності того чи іншого суспільства – матеріальних, ідейних, культурних, релігійних, моральних та ін. – в єдності їх спадкоємності. Така сукупність і розглядається як дещо таке, що можна назвати цивілізацією в її локальному або більш широкому – аж до загальнолюдського – вираженні"<sup>666</sup>. Відтак, цивілізаційний підхід дозволяє подолати однобічність соціально-економічного пояснення явищ педагогічної реальності.

На думку Г.Б. Корнетова, для історії педагогіки дуже важливий той факт, що мірилом цивілізаційного підходу оголошується людина, що дозволяє переносити даний підхід на поле всесвітнього історико-педагогічного процесу, в центрі якого стоїть людина, що освоює культуру попередніх поколінь і перетворює себе і культуру в процесі цього освоєння. Це дозволяє не тільки реалізовувати *антропологічний підхід* до визначення цивілізації, що узгоджується з сучасними тенденціями в педагогічній науці щодо становлення та розвитку *людиномірної педагогічної парадигми* (В.Г. Кремень, П.Ю. Саух<sup>667</sup>), але й передбачає в основі педагогічного процесу розглядати його учасників не просто як суб'єктів, а як представників культури, людської цивілізації взагалі.

Відтак, людина в освіті виконує щодо культури випереджальну роль, коли учень взаємодіє з культурою при посередництві інших людей, а культура стає суб'єктом всесвітнього історико-педагогічного процесу. При цьому педагогічний процес реалізується як становлення учня в якості суб'єкта культури, як формування його готовності до саморозвитку, що забезпечує його інтеграцію у національну та світову культуру, як перетворення в процесі освітньої діяльності соціокультурного досвіду людства у форму суб'єктності. Професійна підготовка вчителя та його професійний розвиток у площині *культурологічного підходу* передбачає інтеграцію педагога в соціокультурний контекст, формування соціокультурної активності педагога, його перетворення на суб'єкта культури, здатного до створення власного стилю професійної діяльності, детермінованого культурними характеристиками.

Сучасна освіта – це процес залучення людини до культури, що забезпечує культурну наступність і розвиток його індивідуальності. Нині в числі пріоритетних постають проблеми культурного розвитку особистості, формування її духовності, оскільки присвоєння кожною особистістю сукупності культурних цінностей визначає міру її розвитку, соціалізації, гуманізації, рівень інтелігентності. У зв'язку з цим актуалізується принцип культуровідповідності в освіті, який визначає відносини між вихованням і культурою як середовищем зростаючої творчої особистості, а також між вихованням і розвитком особистості як людини культури<sup>668</sup>. Відтак, культурне ядро змісту навчання і виховання повинні складати загальнолюдські і загальнонаціональні цінності, а особистість студента сприймати як вільну, здатну в міру свого розвитку до самостійного вибору цінностей, самовизначення в світі культури і творчої самореалізації.

Тому освітню практику ХХІ століття пов'язують з культурологічною парадигмою, в рамках якої розвиваються принципи гуманної педагогіки, спрямовані на вільний творчий розвиток особистості. Сучасні тенденції інтеграції освіти і культури, зростання ролі духовного фактора у сфері матеріального виробництва викликають необхідність удосконалювати зміст і організацію навчально-виховного процесу в закладах вищої професійної освіти, оскільки професія виступає як особливий продукт духовно-матеріальної культури, в якому переломлюються соціальні, виробничі, інтелектуальні, естетичні та моральні аспекти життєдіяльності людини<sup>669</sup>.

Здійснено ряд досліджень, предметом яких є різні проблеми взаємозв'язку освіти та культури (І.А. Зязюн, А.І. Кузнецов, Н.Б. Крилова, В.Д. Симоненко), гуманізації вищої педагогічної освіти.

<sup>665</sup> Mayers E. Education in the perspective of history. N.-Y., 1960. – 296 p.

<sup>666</sup> Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). Монография / Под. ред. З. И. Равкина. – М., 2000. – 345 с. – С. 53.

<sup>667</sup> Кремень В.Г. Философия людиноцентризма в стратегиях освітнього простору: монографія / В.Г. Кремень; АПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.

<sup>668</sup> Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315 с.; Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

<sup>669</sup> Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – 388 с. – С. 51.



(І.В. Бестужев-Лада, М.Н. Берулава, Б.С. Гершунский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.І. Мищенко, В.А. Сластьонін, Є.Н. Шиянов), развитие педагогической культуры будущих учителей (Є.В. Бондаревская, В.М. Гриньова, Т.Ф. Белоусова, Т.В. Иванова, І.Ф. Ісаев).

Нині в педагогічній галузі простежуються нові тенденції розвитку цього підходу. Насамперед відзначаємо перехід від "*знаннєвої*" до *особистісно орієнтованої парадигми* (Н.А. Алексеев, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, В.І. Загвязинский, В.С. Ільїн, А.В. Кирьякова, І.А. Колесникова, Л.Б. Лукьянова, А.К. Маркова, С.О. Сисоева, А.П. Тряпичина, І.С.Якіманська та ін.). Цей перехід підготовлений послідовним сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного бачення педагогічної освіти, в якому процеси оволодіння професією і професійного вдосконалення органічно включені в більш широкий простір соціальної, професійної та особистісної самореалізації людини.

Ми вважаємо, що виховальна значущість культури дозволяє не тільки здійснювати трансляцію загальнолюдських і національних цінностей, норм, традицій, а й дає можливість людині самій шукати відповіді на хвилюючі її питання сенсу буття, осягаючи багатовимірність і неоднозначність світ. Людина вчиться самовизначенню, виробленню життєвої позиції, відкритості до нових знань, толерантності. Сама природа освіти являє, по суті, акт культурного сходження учня від етапу образно-емоційного освоєння навчального матеріалу через його раціонально-логічне осмислення як прийнятих у соціумі норм і цінностей до їх рефлексивного освоєння<sup>670</sup>.

Педагогіка за своєю суттю культуровідповідна, вона відображає рівень культури суспільства. Культурологічний підхід повинен розглядатися насамперед у контексті філософського розуміння культури, а педагогічні факти і явища при такому підході аналізуються з урахуванням генезису соціальних і культурних явищ, тобто у сфері цивілізаційних процесів.

Таким чином, цивілізаційний підхід до аналізу історії педагогіки та культурологічний спосіб тлумачення педагогічної дійсності дають нове бачення історико-педагогічного процесу, коли розвиток отримує нова *гуманітарна методологія*, яка надає можливість нетрадиційного прочитання історії світової і вітчизняної педагогіки, розкриття спільної гуманістичної спрямованості історико-педагогічного процесу.

Як наголошують З.І. Равкин та В.Г. Прянікова, "історія світової педагогіки – це не тільки складова, необхідна частина самої педагогіки, а й суттєвий компонент загальної історії культури, науки, громадської думки, органічно включений в процес їх історичного розвитку. Таке розуміння об'єкта відображає нерозривну єдність основних функцій принципу історизму та передбачає подолання обмеженого, вузького підходу до вивчення історико-педагогічного процесу, як нібито належить тільки до минулого і не має відношення до сьогодення і майбутнього, з одного боку, і відірваного від цілісного генезису духовної культури людства... з іншого"<sup>671</sup>.

За таких умов реалізація цивілізаційного передбачає використання *аксіологічного підходу* (ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямку в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства), що дозволяє дати об'єктивну оцінку багатьом етапам становлення педагогічної думки, звільнивши її від заідеологізованого, вульгарно-соціологічного погляду.

Загалом, цивілізаційний підхід до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу створює умови для концептуального осмислення цілей, засобів, механізмів, умов, результатів здійснення соціальної історії індивіда та забезпечує розгляд педагогічних феноменів у єдності загальнолюдського і локального рівнів, враховує різноманітні соціокультурні впливи, насамперед систему ціннісних орієнтацій. Цивілізаційний підхід, відповідно до концепції Г.Б. Корнетова, задає наступну ієрархію рівнів розгляду історико- педагогічного процесу: *всезагальний рівень* (людська цивілізація), *загальний рівень* (цивілізація-стадія), *особливий рівень* (великі цивілізації), *одиничний рівень* (локальні цивілізації). При цьому розгляд всесвітнього історико-педагогічного процесу на загальному рівні (рівні людської цивілізації) передбачає виявлення його об'єктивних, загальних законів, які регулюють перебіг цього процесу. При цьому ракурсі дослідження всесвітнього історико-педагогічного процесу він характеризується як явище, що має місце в усі історичні періоди у всіх регіонах земної кулі. На цьому рівні розгляду історико-педагогічного процесу найважливішою категорією є культура як ядро і механізм соціальної спадковості, яка здійснюється в рамках значно ширших, ніж виховання. Це процеси соціалізації індивіда, перетворення його на культурно суспільну

<sup>670</sup> Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

<sup>671</sup> Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX века). Т. 1. – М., 2000. – С. 4–24. – С. 8-9.

істоту, в людину у власному розумінні цього слова. Виховання, утримуючи в собі всі характерні особливості соціалізації, покликане цілеспрямовано керувати процесом розвитку людини, організовувати, направляти, активізувати, гармонізувати її, створювати сприятливі умови і допомагати людині в її духовному і фізичному зростанні, в саморозвитку<sup>672</sup>. У зв'язку з цим вивчення процесів виховання в контексті поняття "людська цивілізація" допомагає визначити її роль і місце в житті суспільства, окремої людини, зрозуміти співвідношення соціалізації та саморозвитку особистості.

На *рівні всезагального* реалізується універсальна модель педагогічного процесу, сенс якого полягає в залученні вихованця до певного культурного змісту за допомогою організації педагогічної взаємодії і за допомогою спеціальних технологій. Г.Б. Корнетов визначає педагогічний процес як "модель двоєдиного існування виховно-освітньої практики та педагогічної думки, взятих у своєму чисто логічному вираженні без поправок на конкретні умови їх прояву в часі і просторі"<sup>673</sup>. На даному рівні позначаються методологічні та загальнотеоретичні підходи, коли педагогічний процес виступає як певний універсам, як інваріант щодо своїх конкретно-історичних модифікацій. Історико-педагогічний процес розглядається в даному випадку як вічний атрибут людської цивілізації.

*Загальний рівень* розгляду історико-педагогічного процесу безпосередньо пов'язаний з такою категорією, як "цивілізація-стадія", коли значення терміна "цивілізація" визначається характеристикою тієї стадії суспільного розвитку, яка протистоїть "дикості". Відтак, цивілізація розуміється як соціум, який перейшов від природного до суспільного розподілу праці, що характеризується наявністю соціальних груп і державних інститутів. Якщо на рівні поняття "людська цивілізація" ми маємо справу з проявом суспільної якості в цілому, то "цивілізації-стадії" відповідає певний тип історико-педагогічного процесу, що протистоїть історично першому типу виховання, пов'язаному з первіснообщинним ладом.

*Особливий рівень* розгляду всесвітнього історико-педагогічного процесу в концепції Г.Б. Корнетова пов'язаний з поняттям "великі цивілізації". При цьому мається на увазі таке розуміння цивілізації: "Будь-яка цивілізація структурно складається з специфічної суспільно-виробничої технології і відповідної їй культури, сутність якої полягає у творчій діяльності та її результати – як духовних, так і матеріальних. Цивілізація характеризується також певною філософією, суспільно значущими цінностями, суспільно значущими ідеалами, стилем творчого мислення, узагальненим образом світу та ін. Істотне значення має основний принцип життя цивілізації, який визначається технологією і культурою. Він являє собою вихідні основи духу народу, його мораль, переконання, що визначають ставлення до самого себе, поведінку, інтимну спрямованість, віру, надію"<sup>674</sup>.

Г.Б. Корнетов, виходячи з сутнісної єдності низки локальних цивілізацій, пише про цивілізаційний макроорганізм – великі цивілізації, що характеризуються притаманними їм базисними педагогічними традиціями, які визначаються релігійно-моральними ідеалами. Такий підхід дозволяє виокремити такі типи великих цивілізацій, як *Далекосхідна, Південноазійська, Близькосхідна, Західна цивілізації*.

Для Далекосхідної цивілізації педагогічна традиція має принципове значення, коли культ мудрості предків надавав вченню значення сенсу життя, а освіта перетворювалася на найвищу соціальну та культурну цінність, коли освіта розглядалася як спосіб залучення до вищої мудрості, а здатність вчитися визначала здатність людини до інтелектуального і морального зростання і змужніння. При цьому ритуал і канон для далекосхідної педагогіки були основними засобами відтворення вічного в тимчасовому. "Особистісний початок в людині на Далекому Сході не протиставлялося колективному, а розглядалося як його продовження. Сама людина немов би розчинялася у своїх соціальних зв'язках. Індивідуальність сприймалася не як відмінність і неповторна своєрідність, а як відповідність встановленим зразком, що їй повинно було забезпечуватися освітньо-виховною діяльністю"<sup>675</sup>.

Південноазійська цивілізація інтровертована за своєю суттю, вона орієнтована на забезпечення кожній людині можливості знайти власний шлях до спасіння, заглибитися в себе, відмовитися від тлінності життя, сприяти злиття внутрішнього світу людини з Божественним Абсолютом. Відтак, Південноазійська цивілізація створює образ людини, що пізнає світ, що опановує знання, яке вважалося невід'ємною частиною Всесвіту та таким, що спричиняє вплив на особистість людини,

<sup>672</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 35.

<sup>673</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – С. 35.

<sup>674</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – С. 67.

<sup>675</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с. – С. 81-82.

розвиваючи її у напрямі володіння собою та зосередження на вищих цінностях, які дозволяють їй бути вільною від зовнішніх впливів. За таких умов оволодіти досконалим знанням здійснювалося у процесі суворого виховання і самовиховання у напрямі праведного способу життя, коли основними способами виховання та освіти були такі: колективне читання текстів з метою заучування і точного відтворення, живий приклад поведінки вчителя, зосередження і контроль за своїм внутрішнім світом.

Зазначимо, що системотвірним стрижнем Близькосхідної цивілізації був іслам, який розглядав людину через її ставлення до Бога, а сенсом життя людини вважалося підпорядкування Аллаху, виконання релігійних обов'язків. Відтак, система мусульманської освіти складалася як засіб пропаганди ісламу, як засіб оволодіння релігійним знанням. Тому педагог повинен був долучити вихованця до системи ісламських релігійних, правових та етичних норм.

Попри своєрідності кожної з великих цивілізацій Сходу Г.Б. Корнетов виділяє в їх педагогічних традиціях низку спільних рис: визнання за вихованням і освітою найважливішої ролі в житті людини; переважання традиційних і ціннісно-орієнтованих начал у педагогічній діяльності; прагнення до органічного поєднання освіти і виховання; безумовне підпорядкування людської індивідуальності панівній традиції; обмежене самовираження особистості.

За такого підходу Західна цивілізація протистоїть великим цивілізаціям Сходу, оскільки її педагогічна традиція зумовлена такими чинниками, як прагнення до прогресу, раціоналізм, орієнтація на вільну, критично мислячу особистість. Тому основою західної педагогіки є гуманізм, розвиток в людині творчого потенціалу, коли людина розглядається не як засіб, а як мета системи освіти. В історії педагогіки, властивій Західній цивілізації, Г.Б. Корнетов виокремлює декілька етапів: Антична епоха (педагогічні традиції тільки закладаються), Середні віки, Відродження, Реформація (відбувається подальше становлення педагогічних традицій), Новий і Новітній часи.

*Рівень одиничного* в системі Г.Б. Корнетова складають локальні цивілізації. Особливе місце серед них займає Росія, "що розуміється як цілісний локалізований у часі і просторі соціокультурний організм, який динамічно розвивається"<sup>676</sup>. При цьому Росія випробувала на собі вплив багатьох культурних традицій, але при цьому пройшла самобутній шлях історичного розвитку. Суттєво, що історико-педагогічний процес в Росії розглядається на діахронічному рівні, коли диференціюються такі етапи становлення педагогічної традиції: Давня Русь, Росія XVIII – другої половини XIX століття, Росія кінця XIX – початку XX століття, Росія після 1917 року.

Відтак, цивілізаційний підхід до всесвітнього історико-педагогічному процесу доцільно розглядати як один з найважливіших шляхів розкриття гуманістичної сутності і перспектив розвитку педагогіки у напрямі гуманістичної парадигми<sup>677</sup>, яка реалізується у таких вихідних положеннях: примат людини, її свідомості в системі джерел саморозвитку суспільства (людина сприймається як творець культури, сьогодення і майбутнього); першість гуманітарних і суспільних наук в системі наукового пізнання; зростання ролі культурології; синтез знань, взаємозбагачення наук.

Відтак, у центрі гуманістичної парадигми знаходиться унікальна цілісна особистість, яка прагне до повнокровного самореалізації, коли саме гуманістична, культуровідповідна педагогіка стає ґрунтом для реалізації цивілізаційного підходу, який визнає людину мірою всіх речей. Не випадково серед численних визначень цивілізації сучасні вчені вибирають саме дефініцію М. Барга, що виділяє антропологічну сутність поняття "цивілізація". На таких засадах сенс сучасної освіти педагоги вбачають "в освіті смислів", в його пошуку (Ю.В. Сенько), який змінює внутрішній світ людини, визначає її сходження до ідеалу, коли у контексті культуровідповідної освіти людина вбирає зовнішні фрагменти культури через призму свого "Я", поєднує чужий досвід зі своїм власним, створюючи нову культуру, існуючу "на межі культур" (М. М. Бахтін). Відповідно, освітній процес слід розглядати як процес становлення людини в культурі, як шлях культурного сходження людини до всезагального, коли культура не транслюється від вчителя до учня, а "визріває як власний, унікальний образ думок, вчинків і дій дорослого і дитини"<sup>678</sup>.

Таким чином, культурологія освіти передбачає розгляд учня в контексті сучасної культури як зміну культурних парадигм освіти в різні історичні епохи, коли виникнення культурології освіти свідчить про затребуваність цивілізаційного підходу до історико-педагогічному процесу, який реалізується у вимірі різнобічних аксіологічних проблем, які фокусуються навколо цінностей як

<sup>676</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – С. 183.

<sup>677</sup> Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 5-16.; Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX века). Т. 1. – М., 2000. – С. 4–24.

<sup>678</sup> Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.

"регулятивних компонентів будь-якої культури, що втілюють ідеали і уявлення про еталоні"<sup>679</sup> та інтегрують об'єктивні цінності (об'єкти ціннісного ставлення) і суб'єктивні цінності (духовні та моральні орієнтири особистості).

Відтак, цивілізаційний підхід дозволяє розкрити гуманістичний, антропологічний, аксіологічний зміст освіти, оскільки він дає можливість повернути педагогіку в контекст культури, розглядати історико-педагогічне знання як частину культури, долати однобічність суто соціологічних оціночних функцій формаційного підходу.

У зв'язку з цим зазначимо, що *базисні педагогічні традиції людських цивілізацій*, що включають в себе стереотипи, які зумовлюють характер педагогічної дійсності та педагогічної дії як дії соціальної, виражають тенденції переважної орієнтації механізмів соціалізації й виховання або на *репродуктивне* відтворення готових зразків культури, зафіксованих в стійких стереотипах, або на *вільну творчість*, яка критично перетворює культурно-історичний досвід і способи його передачі від покоління до покоління. При цьому постановка педагогічних цілей, яким повинна відповідати особистість педагога, а також вибір засобів їх реалізації як в теорії, так і практиці можуть переважно визначатися характером людських цивілізацій, кожна з яких виявляє свій концептуальний сенс у контексті пізнання історико-педагогічного процесу, світової педагогічної спадщини, вирішення сучасних освітніх проблем.

Відзначимо, що становлення та еволюція педагогічних цивілізацій детермінується діалектичними законами розвитку та визначається як системним ядром суспільно-економічних формацій (соціально-економічним ладом, що визначає основні способи виробництва і розподілу, ціннісні орієнтації – моральні принципи й ідеологічні установки), так і сутністю освітньо-педагогічної системи (що відображає суспільне замовлення щодо особливостей організації та структури соціально-педагогічного середовища, парадигму психолого-педагогічної науки, шляхи, способи, методи соціалізації та передачі культурно-історичного та інформаційно-технічного надбань людства, соціальний статус педагога та його особистісно-професійну модель).

Відповідно до тріадної моделі еволюції людства можна говорити про *три педагогічні цивілізації: природну, репродуктивну та креативну*<sup>680</sup>.

Педагогічні цивілізації характеризуються здатністю породжувати і утримувати в масовій практиці глобальні зміни елементів педагогічної культури – соціально-історично зумовлений контекст і результат цілісного прояву зовні внутрішньої специфіки педагога як суб'єкта, носія, що породжує педагогічну якість реальності.

При цьому педагогічні цивілізації типологізуються відповідно таких аспектів, як: специфіка основних механізмів передачі досвіду від покоління до покоління; рівень інформаційної культури суспільства; домінанта пізнавальних установок соціуму; стійкі способи кодування і передачі інформації; форми рефлексії щодо педагогічної реальності<sup>681</sup>.

Наведемо деякі *істотні ознаки* цих педагогічних цивілізацій.

*Природна педагогічна цивілізація* характеризується такими ознаками:

- суб'єкт-суб'єктним способом взаємодії та організації навчально-виховного процесу;
- режим життя, в якому відбувається розвиток людини, – це вільний розвиток;
- мета і сенс навчання та виховання – знати і вміти те, що потрібно для виживання;
- навчання готує до людського образу життя;
- школою навчання виступає саме життя, "школа життя";
- педагогічна сутність школи як суспільного інституту виражається в прагненні інтегрувати людину в соціоприродне середовище;
- основні способи пізнання світу, засоби передачі досвіду реалізуються за допомогою самого учня, природних матеріалів, органів чуття, які пізнають;
- спілкування, обмін інформацією в системі "людина-світ" організовуються як вільний і без спотворень обмін інформацією через взаємодію учасників педагогічного процесу;
- особистісні характеристики педагога відповідають первіснообщинній і рабовласницькій педагогічним формаціям.

<sup>679</sup> Крылова Н.Б. Культурология образования. – С. 39.; Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-8.

<sup>680</sup> Кудаев М.Р. Дидактический материал для самоподготовки к аттестации по педагогике. Учебное пособие. – Майкоп: изд-во АГУ, 2008. – 240 с.; Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб.: Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 45-48.

<sup>681</sup> Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 42-51

Остання педагогічна формація знайшла втілення у педагогічних традиціях Стародавньої Греції, де склалися спартанська і афінська моделі навчання і виховання, що стали першоджерелом розвитку західної педагогічної теорії і практики. Якщо Спарта продемонструвала світові зразок громадського та військово-фізичного виховання, то Афіни – систему всебічного і гармонійного розвитку людини, у річищі якого був висунутий ідеал виховання вільної творчої особистості, включеної в полісний (суспільний устрій життя. На цьому етапі розвитку західної цивілізації як генотипу сучасної європейської культури проявилася тенденція поєднання духовно-моральних та раціональних підходів до вирішення освітньо-виховних проблем. Виховання ж в Римі носило цивільний і політичний характер, а освіта була переважно соціалізовано-риторичною.

Ця педагогічна цивілізація реалізовувала інтеграцію людини у природне середовище та потребувала вчителя, що був інтегрований у соціоприродний ландшафт як на рівні носія певних суспільних традицій, знань та вмінь, так і на рівні сакральної єдності людини та світу. Відтак, тут *вчитель поєднував світський (матеріалістичний) та релігійний (духовний) аспекти соціуму, тобто поставав як багатогранна істота.*

**Репродуктивно-педагогічна цивілізація** характеризується такими ознаками :

- суб'єкт-об'єктним способом взаємодії та організації навчально-виховного процесу;
- режим життя, в якому відбувається розвиток людини, досить жорстко регламентований;
- суб'єкт освіти і навчання – вчитель;
- школа являє собою спеціально організований заклад;
- способами пізнання світу є штучні пристрої, "нежива природа", дедалі ускладнюються знакові системи;
- становлення людини як особистості, фахівця, громадянина достатньо регламентовано всією системою освіти;
- школа та освіта – система та засіб цілеспрямованої передачі досвіду "батьків" "дітям", яких готують до майбутнього життя;
- педагогічна сутність школи як суспільного інституту виражається в чіткій орієнтації на репродукування досвіду через "педагогіку заходів";
- основні способи пізнання світу, засоби передачі досвіду реалізуються в процесі застосування штучних засобів, "неживої природи" на тлі "знакових систем", що дедалі ускладнюються;
- спілкування, обмін інформацією в системі "людина-світ" організовуються суб'єкт-об'єктним засобом, для якого характерним є виникнення своєрідної "дидактичної стіни", яка певним чином спотворює "чистоту інформації";
- особистісні характеристики педагога відповідають феодальній і капіталістичній педагогічним формаціям.

Ця педагогічна цивілізація виражала *традиційний тип виховання*, детермінований суспільним розподілом праці, що виявило соціальну нерівність та у зв'язку з цим різні педагогічні завдання щодо реалізації суспільного замовлення різних прошарків соціуму. Як наслідок, змінювалася *особистість вчителя, професійно-особистісні якості якого отримали більш спеціалізований суспільно-політичний та професійно-особистісний характер.*

Так **далекосхідна** цивілізація виявляла педагогічну традицію, що реалізовувала синкретичну єдність конфуціанства, даосизму і буддизму, що полягають у всебічному розвитку особистості, коли віддавалася перевага перед освіченістю розвитку в людині морального початку. При цьому престиж освіченої людини був дуже високий, оскільки там отримав розвиток культ освіти, а виховання носило переважно сімейно-становий характер. Педагогічна традиція спиралася на принцип єдності трьох зобов'язань людини – перед Богом, мудрецами і предками. Через суворе виховання і самовиховання людина повинна була подолати власну природу і вивільнити внутрішній світ для злиття з над-особистим і над-соціальним божественним Абсолютом, досягти нірвани. Вчитель як особистість за таких умов мав бути істотою, яка б поєднувала інтелектуальні, соціальні та духовні якості, реалізуючі при цьому принцип трансцендентальності – потребу у погляді на світ як тимчасове пристанище людини.

Світоглядною основою педагогічної традиції південноазійської цивілізації був індуїзм, а пізніше буддизм, з позиції яких ні виховання, ані навчання не вважалися всесильними, коли природжені якості і спадковість людини вважалися за такими, що зумовлювали можливості виховання та освіти в процесі її розвитку. При цьому педагогічний ідеал, що розрізняється залежно від каст, мав у своїй основі такі спільні риси, котрі характеризували й *особистість вчителя, як самоприборкання, гречність, вірність обітницям, розумність і скромність.*

**Близькосхідна** цивілізація, яка формувалася під потужним впливом ісламу, іудаїзму і християнства, виявляла таку культуру та педагогічну традицію, що була пройнята глибокою монотеїстичною релігійністю, яка доповнювалася елементами раціоналізму. Так, людина в мусульманській культурі вважався рабом всемогутнього Аллаха, а під вихованням розуміли процес культивування чеснот, найважливішою з яких була єдність слова і справи. Тому сенс виховання зводився до вироблення у вихованців навичок слухняності, покори волі Аллаха і виконання релігійних обов'язків. До фундаментальних основ ісламського виховання і навчання відносили не тільки релігію, знання і науку, мудрість, справедливість, практику і мораль, а й обдарованість людини. Відповідно, *вчитель як особистість поєднував духовно-релігійні якості (що шанувалися представниками всіх прошарків суспільства) з високою освіченістю та культурою.*

Якщо говорити про базисні педагогічні традиції цивілізацій **Сходу**, то вони визначили східний тип виховання, якому притаманні суворі вимоги щодо виконання традиційних норм і канонів, коли людина тут розуміється як духовна єдність емоцій, волі і розуму. Одночасно ця традиція прагне звернутися до серця людської істоти як осереддя божественного і людського. Відтак, знання носить достатньо вторинний характер як спосіб досягнення певних "локальних" життєвих завдань, в результаті чого для людини Сходу обмеження індивідуальної свободи, незалежності мислення, самостійності в різних сферах суспільного життя визначали стиль поведінки та життєдіяльності, що визначало й *особистісні риси вчителя, який мав дотримуватися соціальних догматів та спрямовувати учнів до зазначених вище життєвих цінностей.*

Виховання у Візантії орієнтувалося на пізнання душі чи самопізнання і, відповідно, на самовдосконалення. У цей період зароджується педагогічна традиція світської і книжкової освіти, що прагне до незалежності від диктату церкви і пошуку гуманістичних ідеалів у вихованні людини.

Базова педагогічна традиція **західної цивілізації** пройшла довгий і суперечливий шлях. До основних рис педагогічної традиції, що визначила західний тип виховання, відносяться: ціннісно-раціональний характер навчання і виховання; переважна орієнтація на розвиток волі і розуму; утвердження в людині індивідуального і діяльного начал. На цій основі формувалася *особистість вчителя як провідника суспільних та індивідуальних аспектів людини.*

**Креативно-педагогічна цивілізація** характеризується такими ознаками:

- суб'єкт-суб'єктний спосіб взаємодії та організації навчально-виховного процесу;
- метою навчання і виховання виступають оволодіння механізмами цілісного інформаційно-енергетичного обміну в системі "людина-космос"; оволодіння способами вирішення різних конфліктів у системі "людина-людина"; оволодіння екологічно ощадними формами взаємодії "людина-природа";
- розвиток людини реалізується як вільний процес спілкування з дорослими в колективі;
- школою навчання виступає школа культуротворчого типу, "школа творчості";
- реалізація процесу надбання "живого об'ємного знання" для гармонії зі світом;
- педагогічна сутність школи як суспільного інституту виражається у вільному саморозвитку учнів, в "педагогіці буття";
- основними способами пізнання світу, засобами передачі досвіду виступають співтворчість дорослого і дитини, природна педагогічна діяльність;
- спілкування, обмін інформацією в системі "людина-світ" реалізуються в контексті повернення до природних каналів взаємодії із зовнішнім середовищем;
- особистісні характеристики педагога відповідають соціалістичній та інформаційній (комуністичній) педагогічним формаціям.

Проведений аналіз дозволяє здійснити узагальнення зазначених типів педагогічних цивілізацій відповідно до тріадного принципу, що дозволяє послатися на П.О.Сорокіна, який розглядав *три типи етичних норм*, що відповідають трьом етапам розвитку культурно-історичного суб'єкта, трьом типам педагогічних цивілізацій та, взагалі – трьом цивілізаційним ролям педагога.

**Ідеаціональні** (надчуттєві) етичні норми втілені в канонах Нового Заповіту християнства: "Не збирайте собі скарби на землі... але збирайте собі скарби на небі... Любіть ворогів ваших... Будьте досконалими, як Отець ваш небесний" (*Матф. 9–14*). Чи: "вчинок завжди буде гарним, коли він являє собою перемогу плоті над тілом..."<sup>682</sup>. У річищі цих норм знаходяться й етичні системи індуїзму, буддизму, даосизму, зороастризму, іудаїзму, тобто практично всіх світових релігій.

<sup>682</sup> Кропоткин П.А. Этика / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с. – С. 290.

**Чуттєві** етичні норми: “Максимум щастя для максимальної кількості людей. Вища мета – це насолода. Давайте ж їсти, пити, веселитися, бо завтра нас вже не буде. Вино, жінки і пісня. Дотримуйся своїх бажань, поки живеш... Життя коротке, насолодись їм”.

**Ідеалістичні** етичні норми (синтез двох вищенаведених етичних систем): “Повне щастя людини не може бути нічим іншим, як видінням божественної сутності” (Фома Аквінський, “Сума теології”); “...наскільки це можливо треба підвестися до безсмертя і народжувати все заради життя, яке відповідає вищому у самому собі” (Аристотель, “Нікомахова етика”). “У переконанні, що душа безсмертна і здатна переносити будь-яке зло і будь-яке благо, ми всі будемо дотримуватись вищого шляху і всіляко дотримуватись разом з розумністю, щоб, поки ми тут, бути друзями самим собі і богам... і у тій тисячолітній мандрівці... вам буде добре” (Платон. “Держава”)<sup>683</sup>.

Якщо ідеалістичні етичні норми цивілізаційного устрою реалізують третій етап трансформації двох попередніх норм, то цей етап, по-перше, можна вважати таким, що виражає перехідний цивілізаційний стан, і, по-друге, – найбільш цілісним, гармонійним та довершеним у контексті формування гармонійної особистості педагога як єдності суспільного та індивідуального, морально-духовного та раціонально-прагматичного аспектів людини і соціуму.

Відтак, **проектування системи освіти має орієнтуватися на всі три зазначені вище ціннісні модулі людської цивілізації**.

Відтак, як засвідчує аналіз наукових джерел, одним з найбільш ефективних засобів дослідження динаміки розвитку педагогічної реальності постає **цивілізаційний підхід**, який передбачає врахування впливу людської цивілізації на розвиток педагогічних систем, коли педагогічна дійсність аналізується як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку цивілізації. Цивілізаційний підхід до історико-педагогічного процесу орієнтований на виявлення глибинних підстав педагогічних культур, базових ідей, цінностей, традицій в їх еволюції.

Зазначений підхід залучає закони та особливості соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретних педагогічних проблем. У цьому контексті важливими постають дослідження цивілізацій та цивілізаційних змін, які проводились такими вітчизняними дослідниками, як Є.Б. Черняк, Б.С. Єрасов, М.М. Моїсєєв, Ю.В. Яковець, Б.М. Кузик, І.В. Бестужев-Лада, І.Б. Орлов, О.С. Панарін, В.С. Стюпін, Г.Б. Корнетов та ін.<sup>684</sup>.

Таблиця 6

*Педагогічні цивілізації та їх відповідність основним цивілізаційним сутностям*

| ПЕДАГОГІЧНІ ЦИВІЛІЗАЦІЇ | ДІАЛЕКТИЧНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ | ТИПИ ЕТИЧНИХ НОРМ | ОСНОВНА ЦИВІЛІЗАЦІЙНА РОЛЬ ПЕДАГОГА |
|-------------------------|----------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Креативна               | <i>Синтез</i>              | Ідеалістичні      | <i>Особистість</i>                  |
| Репродуктивна           | <i>Антитеза</i>            | Чуттєві           | <i>Фахівець</i>                     |
| Природна                | <i>Теза</i>                | Ідеаціональні     | <i>Громадянин</i>                   |

<sup>683</sup> Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. – С. 488-489.

<sup>684</sup> Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315 с.; Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 256 с.; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 16-34.; Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія / В.Г. Кремень; АПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.; Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.; Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Авт. вступ. ст. А.Д. Некипелов. – М.: Институт экономических стратегий. – Т. III: Северное Причерноморье – пространство взаимодействия цивилизаций / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец; Науч. ред., авт. предисл. В.И. Гуляев. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – 908 с.; Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-8.; Поздняков Э. Формационный и цивилизационный подходы // Мировая экономика и международные отношения. – 1990. – № 5. – С.49-60.; Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.). Монография / Под. ред. З. И. Равкина. – М., 2000. – 345 с.; Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М., 1995. – С. 5-16.; Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX – 90-е годы XX века). Т. 1. – М., 2000. – С. 4-24.; Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – 388 с.; Шмидт К. История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. – Издание третье, дополненное и исправленное Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1881. – 553 с.

### 3.4. МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙНОСТІ

Розглянемо розвиток педагогічної діяльності на глобальному та локальному рівнях у контексті трьохстадіальної моделі, яка фіксує три еволюційні етапи розвитку предметів і явищ Усесвіту: *теза – антитеза – синтез*.

Перехід від фази до фази реалізується як кризовий революційний процес. У зв'язку з цим А.І. Фурсов пише про *три фундаментальні цивілізаційні кризи*:

1) біоресурсна криза верхнього палеоліту (революційний переворот у виробництві, пов'язаний з переходом від привласнювального до виробничого господарства),

2) криза пізньої античності, коли вся верхівка античної цивілізації була зметена варварами,

3) криза пізнього феодалізму, коли колишні синьйори (феодалі) перетворилися на капіталістів, що, у свою чергу, привело до зміни суспільно-економічних формацій.

Використовуючи *принцип фрактальної вкладеності історичних подій*, А.І. Фурсов наполягає на тому, що нині наш світ характеризується системною глобальною багатогранною кризою, яка включає в себе три згадані вище кризи:

1) демонтаж капіталістичної системи;

2) проблема демографічного тиску країн третього світу на розвинені країни (емігранти як нові варвари, які загрожують докорінно перетворити Європу);

3) проблема ресурсів, пов'язана з глобальною екологічною кризою сучасної цивілізації.

Цей процес супроводжується кризами Західної цивілізації – повалилося євроатлантичне ставлення до праці з установкою на уникнення праці та отримання задоволень від життя, ухилення від сімейних уз як воля до соціальної смерті<sup>685</sup>.

За цих умов можна говорити про *загальну тенденцію до дегуманізації, знелюднення, демонізацію всіх сфер сучасного суспільства, у тому числі й педагогічної реальності*, на чому наголошують вітчизняний письменник Валентин Распутін та французький письменник Еміль Чоран, який пише, що поза всякого сумніву, у XXI столітті прогрес зайде так далеко, що Сталін та Гітлер будуть здаватися "невинними хлопчиками з церковного хору". Головний аспект дегуманізації та агресії сучасної цивілізації пов'язаний із позицією, коли людина протиставляє себе світу (у філософській моделі "*людина – світ*") завдяки зміні емпатійно-правопівкульової на егоцентрично-лівопівкульову стратегію пізнання та освоєння світу. Цей висновок можна пояснити словами В.Д. Шадрикова: "Наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс до гармонії інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди є егоїстичним, розум порадить спочатку стати егоїстом, і саме в цей бік рухатиметься розумна істота, якщо її ніщо не зупинить. Розум винаходить знаряддя праці, завдяки розуму людина освоює процес їх виготовлення і вчиться застосовувати знаряддя праці. Розум підсилює можливість людини в боротьбі за існування, забезпечує прогрес суспільства. Але в той же час розум загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала противага розуму, точніше, його індивідуальній орієнтації"<sup>686</sup>.

Як писав Т.Манн, "Відтоді, коли у людях зникла безпосередня довіра до буття, яка у минулі часи була прямим наслідком того, що людина від народження включалась в оточуючий її світовий лад... просичений духом релігії... відтоді... як повалилося це цілісне світопочуття та виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей та речей нескінченно ускладнилось, все стало проблематичним і непевним"<sup>687</sup>.

Системна криза людської цивілізації, яка входить у якісно новий стан, реалізується через поєднання діалектичних протилежностей – різних цивілізаційних чинників розвитку людства.

В результаті спостерігається поєднання всіх суспільно-економічних формацій у рамках нинішньої цивілізації – від первіснообщинного ладу (екологічні поселення, неопаянські культу), рабовласництва (феномен сучасного рабства та торгівлі людьми), феодалізму<sup>688</sup> (олігархічна влада), соціалізму (в окремих країнах, таких, наприклад, як Китай та Білорусія), капіталізму, що характеризується поширенням дегуманізаційної тенденції, яка в силу діалектичного закону "єдності та боротьби протилежностей" реалізується як компенсаційна *тенденція до гуманізації всіх сфер життя людства*: екологічна сесія ООН (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.), котра прийняла "*Порядок денний на XXI століття*", обґрунтувала нову

<sup>685</sup> Фурсов А.І. Операция "Прогресс" // Космополис. – Москва, 2003/2004. – № 4 (6). – С. 23-43.

<sup>686</sup> Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.

<sup>687</sup> Манн Т. Собрание сочинений в 9-ти томах / Т. Манн. – М.: Худ. лит, 1960. – Т. 5. – 694 с. – С. 163.

<sup>688</sup> Эко Умберто Средние века уже начались // Иностранная литература. – 1994. – № 4. – С. 258-267; Бердяев Н. А. Новое средневековье. Размышление о судьбе России. – М.: Фолио, АСТ, 2002. – 20 с.



програму стратегічного розвитку людства, що реалізує *гуманістичну парадигму суспільного розвитку, спрямовану не тільки на поновлення екології нашої планети, але й "екології душі", екологічної свідомості сучасної людини як умови сталого розвитку та сходження до ноосферної реальності*<sup>689</sup>.

М.М. Александров прокує системну кризу через моделювання ситуації, коли нині має місце збіг трьох історичних циклів<sup>690</sup>:

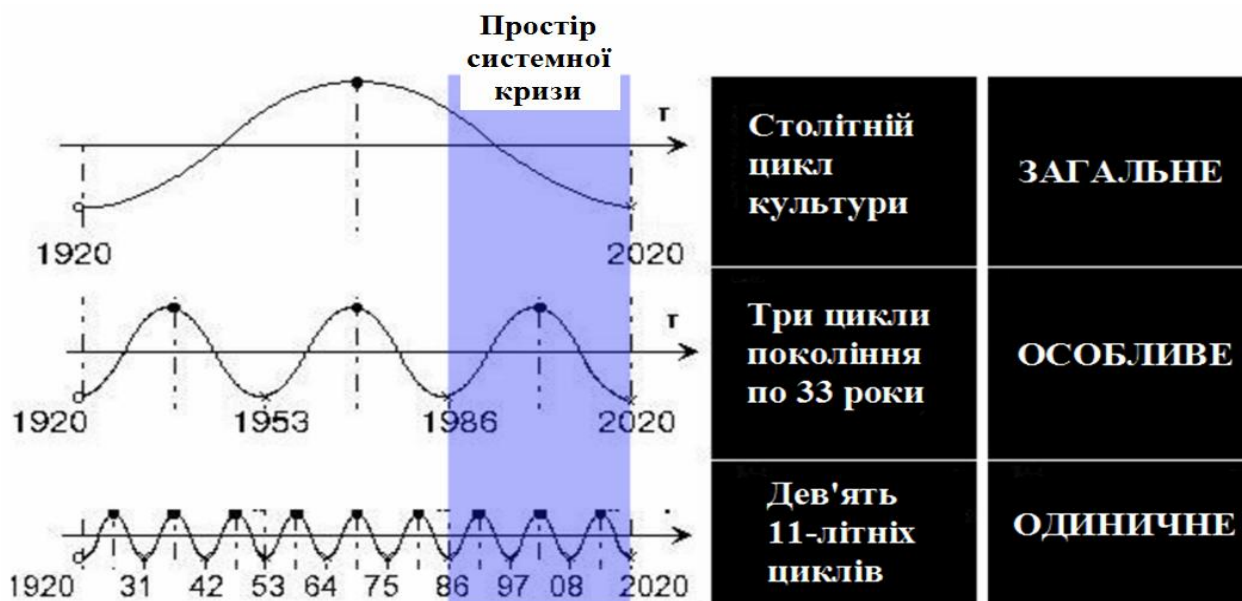


Рис. 47 Фрактальна вкладеність циклів, яка засвідчує про системну кризу людської цивілізації

Трьохстадіальну модель розвитку можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*).

**I. Початковий етап** онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

**II. На другому етапі** розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

**III. Третій етап** – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти.

<sup>689</sup> Баньковская С. П. Инвайронментальная социология. – Рига, 1991. – 236 с.; Гиусов Э. В. Основы социальной экологии. – М., 1998. – 256 с.; Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.; Каландаров К.Х. Экологическое сознание. Сущность и способы формирования. – М.: Монолит, 1999. – 48 с.; Карпинская Р. С., Лисеев И. К., Огурцов А. П. Философия природы: Козволюционная стратегия. – М.: Интерпракс, 1995. – 352 с.; Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.; Моляко В. О. Психологічна екологія таланту // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200–206.; Мэйси Д., Браун М. Я. Возвращение к жизни: Система упражнений для воссоединения с жизнью и миром. – М.: Ника-центр, 1999. – 239 с.

<sup>690</sup> Александров Н.Н. Актуальные проблемы грядущей революции // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18209, 22.09.2013

Зазначена *універсальна еволюційна схема розвитку* (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити деякі важливі *закономірності розвитку психолого-педагогічної думки*.

Так, *система психологічного знання та освоєння світу* в своєму розвитку фіксує декілька етапів.

На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як, певним чином, синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості “Я” і не-”Я” до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному<sup>691</sup>. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб'єкта від об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат “інстанцій особистості”, які постійно ворогують одна з одною.

Однак починаючи з З. Фрейда західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою, настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, в сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (в гештальтпсихології) чи “відчуженого досвіду” (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом в душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть домовитись між собою. Відтак, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу*<sup>692</sup>.

*Освіта як суспільний інститут на глобальному рівні* еволюціонувала за ідентичною схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог, вчитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу<sup>693</sup>, який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

Потім у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак з XIX сторіччя “духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто “прилучає до Істини”, піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом “вчительської” позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання”<sup>694</sup>. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природновідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення *нової педагогічної формації*, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві тисячі років, серед яких історично змінилися

<sup>691</sup> Стеблин-Каменский М. И. Миф / М. И. Стеблин-Каменский. – М. : Наука, 1976. – 234 с. – С. 90-98.

<sup>692</sup> Розин В. М. Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.

<sup>693</sup> Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

<sup>694</sup> Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с. – С. 178.

катехізична (наставницька), епістемологічна (знання), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми<sup>695</sup>.

Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява *нових педагогічних рухів* (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця XIX – початку XX сторіччя, як "індивідуальна педагогіка", "соціальна педагогіка", "художнє виховання", "державно-громадське виховання", "моральна педагогіка", "нове виховання", "виховання за Песталоцці, Дістервегом" тощо), які, починаючи із середини XX сторіччя, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем і виражали прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закріпленим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині XX століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Загалом, тут прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І.А.Колесникової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходишки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходишки<sup>696</sup>.

Зазначена модель розвитку освіти на глобальному рівні відповідає **повному циклу розвитку освіти на локальному рівні**. Проілюструємо це на прикладі розвитку вітчизняної освіти у межах соціалістичної суспільно-економічної формації.

На **першому етапі** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30-40 роки XX століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя, що нагадує подібний же принцип існування освітньої системи у примітивних співтовариствах.

**Другий етап** розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан "застою", коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка "застою", як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий початок школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно один від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу<sup>697</sup>.

На **третьому етапі** розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки XX століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку виховання, потреба його інтеграції у сферу суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності*, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немов би накладаються на канву цієї діяльності<sup>698</sup>.

У 50-70 роках XX століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія (що близькі ідеям педоцентризму і новому вихованню та виявляють синергетичні риси, оскільки людина тут трактується у всій тотальності її проявів). Виникає напрям *відкритого навчання*, для якого характерні відмова від класно-урочної системи, від оцінки успішності на основі заданих норм, гнучка, "відкрита" організація навчального простору, рухливий склад навчальних груп, а також вільний вибір дитиною видів і способів навчальної діяльності (тут діти працюють невеликими групами або індивідуально)<sup>699</sup>. Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва*.

<sup>695</sup> Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С.46-51.; Колесникова М. В. Антропогенез в контексте синергетической парадигмы : дис... канд. филос. наук : 09.00.09 / Севастопольский гос. технический ун-т. / Колесникова Марина Владимировна. – Севастополь, 1997. – 176 с.

<sup>696</sup> Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84-89.

<sup>697</sup> Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 103-130.

<sup>698</sup> Балл Г.О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна – К., 2000. – С. 134-157.; Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.; Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности : синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука : Изд. Урал. отд. РАО, 2003. – № 5. – С. 79-90. ; Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей : ценностно-синергетический подход : дисс. ... д-ра пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.; Хуторской А. В. Дистанционное повышение квалификации педагогов / А. В. Хуторской // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 165-173.

<sup>699</sup> Дмитриев Г. Д. Концепция "Открытого обучения" в буржуазной педагогике США / Г. Д. Дмитриев // Критика современных

Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкінса (США) було започатковане бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення матеріалу у єдиному темпі для всього класу.

Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях<sup>700</sup>.

Зазначені кардинальні зміни в освітній сфері не могли не позначатися і на орієнтації вітчизняної школи на особистісно-розвивальну, суб'єкт-суб'єктну, гуманістичну парадигму (яка знайшла відображення у цілій низці педагогічних систем), що мало місце на радянському та пострадянському педагогічному просторах наприкінці 80-х – початку 90-х років XX століття, коли в кінці 80-х років XX століття отримали розвиток *авторські школи*. Ґрунтуючись на аналізі вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, автори проєктів авторської школи прагнули сформулювати самобутнє бачення можливостей для розвитку школи, насамперед на шляхах її повороту до особистості дитини. Відомо декілька найбільш розроблених авторських шкіл, що розрізняються не лише за іменами їхніх творців, але й за узагальненими назвами філософської і психолого-педагогічної ідеї, яка була покладена в основу виховної системи: "школа діалогу культур" (В.С. Біблер, С.Ю. Курганова), "школа розвивального навчання" (В.В. Давидов), "школа самовизначення" (О.Н. Тубельський) тощо<sup>701</sup>.

Важливим стимулом розвитку авторських шкіл була педагогіка співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці кінця XX сторіччя, який розроблено групою авторів нових методів виховання і навчання (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, В.А. Караковський, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін і ін.). Стрижнем цієї педагогічної концепції постає співробітництво як головна ідея, мета і засіб процесів виховання і навчання. Особистість вихованця тут розглядається як мета освіти, що виявляє особистісну спрямованість навчально-виховного процесу у напрямі формування позитивної Я-концепції особистості, для чого кожному педагогу слід бачити в кожному учневі унікальну особистість, поважати її, розуміти, приймати, вірити в неї, створювати для вихованців ситуацію успіху, радості, атмосфери схвалення, підтримки, доброзичливості.

Відтак, педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним втіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва виражає провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В. Давидов назвав рухом до "*нового педагогічного мислення*", "*нової педагогіки*", що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає *визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання*.

Як зазначав В.В. Давидов, гармонійний розвиток вихованців передбачає здійснення ними головних видів свідомої діяльності людей у їх синергійній єдності – ігрової, мистецької, навчальної, спортивної, суспільно-організаційної. При цьому навчальною формою діяльності постає її колективне виконання, і лише потім, поступово, вона стає індивідуальною. Іншою особливістю "нової педагогіки" стає орієнтація на трудове навчання – діяльнісне та творче ознайомлення дитини зі світом, яке спирається на трудову діяльність людей.

У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства.

Цей підхід до розуміння розвитку узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

Зазначені вище теоретичні узагальнення стосовно розвитку освіти дозволяють побудувати синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти та вітчизняної педагогічної думки:

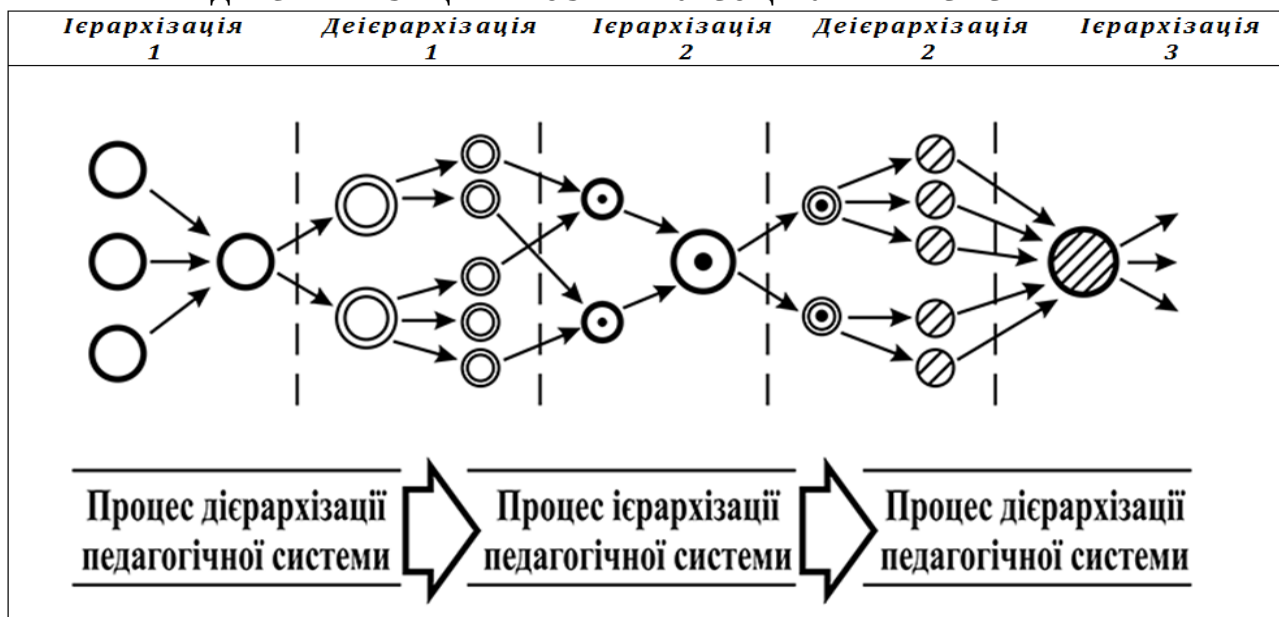
---

буржуазных концепций обучения и воспитания. Сб. науч. тр., М., 1977. – С. 56-79.

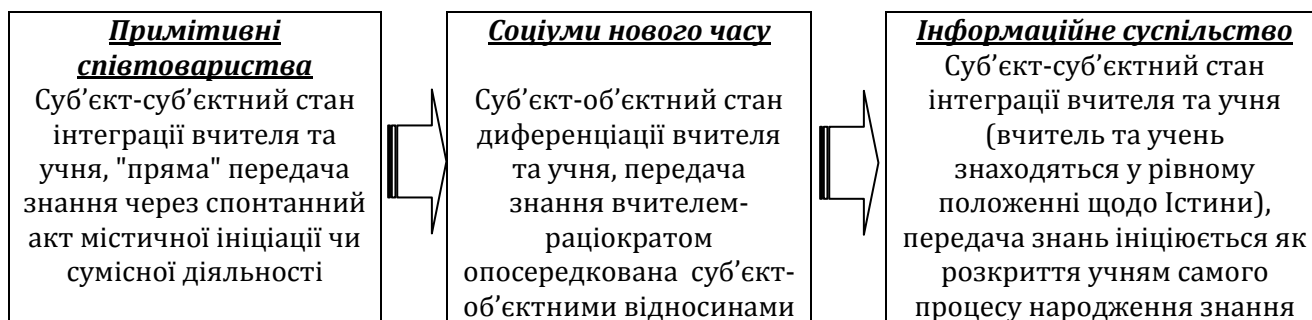
<sup>700</sup> Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 256 с.

<sup>701</sup> Новый человек и школа будущего. – М. : Педагогика, 1989. – 236 с.

## СИНЕРГЕТИЧНЕ РОЗУМІННЯ ЧЕРГУВАННЯ ПРОЦЕСІВ ІЄРАРХІЗАЦІЇ ТА ДЕІЄРАРХІЗАЦІЇ В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ



### РОЗВИТОК СВІТОВОЇ ОСВІТИ ЯК СУСПІЛЬНОГО ІНСТИТУТУ



### РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (РАДЯНСЬКИЙ ТА ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОДИ)



Рис. 48. Модель розвитку освіти на глобальному на локальному рівнях

*Тріадна модель розвитку освіти* реалізується у площині *онто- та філогенетичної динаміки півкуль головного мозку*, яка виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до над свідомого <sup>702</sup>. Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини <sup>703</sup>. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом вже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну <sup>704</sup>.

Використання універсальної парадигми розвитку та принципу єдності психіки людини дозволяють зробити висновок, що *творчість, обдарованість та інтелект* як одні із головних категорій психології творчості мають певний генетичний зв'язок, що реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану *обдарованості*, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові *інтелектуальні* (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для *творчого* (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

На методологічному рівні "особливе" можна розв'язати ще одну важливу наукову проблему, пов'язану із наявністю наявності в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє розв'язати цю проблему через *адаптацію синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як *талант*, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість як процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо *головні категорії креативної педагогіки*. Так, феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як *потенційна якість*, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Як пише О.А. Донченко, "В науці минулого століття викристалізувалася тенденція переходу від вивчення речей до аналізу станів, розгляду об'єктів як сузір'я можливостей, світу потенційності загалом. В. Гейзенберг висунув поняття можливості на центральне місце сучасної науки, враховуючи те, що воно займає проміжне положення між матеріальним і духовним світами реальності. Коли суб'єкти розглядаються як сузір'я можливостей, то та чи інша якість їх взаємодії визначає ступінь реалізації закладених у цих всесвітах потенцій. Ґрунтовність їх дієвого підключення – це і є тип інтерсуб'єктних стосунків, взаємовідношення. Стан соціуму як складної системи залежить, з одного боку, від того, як він суб'єктно реалізує можливості людства і космосу, з другого – як люди і групи всередині соціуму реалізують його власні можливості, актуалізуючи і втілюючи при цьому свої "одиначні" ("монадні") потенції" <sup>705</sup>.

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій:

<sup>702</sup> Станиславский К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298.; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

<sup>703</sup> Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

<sup>704</sup> Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

<sup>705</sup> Донченко О.А. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104. – С. 90.

*Адаптація деяких синонімічних наукових категорій  
креативної педагогіки до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*

| <b>Синонімічні<br/>категорії</b> | <i>ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ</i>             | <i>АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ</i>                 |
|----------------------------------|---------------------------------------|---|
|                                  | <i>Обдарованість</i>                  | <i>Талант</i>                           |
|                                  | <i>Розум</i>                          | <i>Інтелект</i>                         |
|                                  | <i>Креативність</i>                   | <i>Творчість</i>                        |
|                                  | <i>Абсолютне</i>                      | <i>Відносне</i>                         |
|                                  | <i>Внутрішнє</i>                      | <i>Зовнішнє</i>                         |
|                                  | <i>Фізичний вакуум</i>                | <i>Буття</i>                            |
|                                  | <i>Трансценденція</i>                 | <i>Екзистенція</i>                      |
|                                  | <i>Континуальне</i>                   | <i>Дискретне</i>                        |
|                                  | <i>Ноуменальне</i>                    | <i>Феноменальне</i>                     |
|                                  | <i>Ціле</i>                           | <i>Частина</i>                          |
|                                  | <i>Зміст</i>                          | <i>Форма</i>                            |
|                                  | <i>Час</i>                            | <i>Простір</i>                          |
|                                  | <i>Обертання</i>                      | <i>Прямолінійний рух</i>                |
|                                  | <i>Абстрактно-узагальнене</i>         | <i>Конкретно-чуттєве</i>                |
|                                  | <i>Потенційна енергія</i>             | <i>Кінетична енергія</i>                |
|                                  | <i>Сила току</i>                      | <i>Напруга</i>                          |
|                                  | <i>Швидкість</i>                      | <i>Відстань</i>                         |
|                                  | <i>Логіка визначення</i>              | <i>Логіка доведення</i>                 |
|                                  | <i>Якість</i>                         | <i>Кількість</i>                        |
|                                  | <i>Свідомість</i>                     | <i>Матерія</i>                          |
|                                  | <i>Брахман</i>                        | <i>Атман</i>                            |
|                                  | <i>Правопівкульове, підсвідоме</i>    | <i>Лівопівкульове, свідоме</i>          |
|                                  | <i>Ірраціональне</i>                  | <i>Раціональне</i>                      |
|                                  | <i>Рефлексія</i>                      | <i>Теорія</i>                           |
|                                  | <i>Практика</i>                       | <i>Аксиоматика</i>                      |
|                                  | <i>Факт</i>                           | <i>Трактування факту</i>                |
|                                  | <i>Внутрішня мотивація</i>            | <i>Зовнішня мотивація</i>               |
|                                  | <i>Воля (антипотреба)</i>             | <i>Потреба</i>                          |
|                                  | <i>Темперамент</i>                    | <i>Характер</i>                         |
|                                  | <i>Компетенція</i>                    | <i>Компетентність</i>                   |
|                                  | <i>Мотивація</i>                      | <i>Поведінка</i>                        |
|                                  | <i>Дисоціація</i>                     | <i>Асоціація</i>                        |
|                                  | <i>Парадигматика</i>                  | <i>Синтагматика</i>                     |
|                                  | <i>Синхронія</i>                      | <i>Діахронія</i>                        |
|                                  | <i>Досвід</i>                         | <i>Знання</i>                           |
|                                  | <i>Вміння навички, мимовільність</i>  | <i>Знання, переконання, довільність</i> |
|                                  | <i>Діяч</i>                           | <i>Інструмент</i>                       |
|                                  | <i>Центральна НС</i>                  | <i>Вегетативна НС</i>                   |
|                                  | <i>Симпатична гілка ВНС</i>           | <i>Парасимпатична гілка ВНС</i>         |
|                                  | <i>Нервова регуляція процесів</i>     | <i>Гуморальна регуляція процесів</i>    |
|                                  | <i>Концентрація нервових процесів</i> | <i>Іррадіація нервових процесів</i>     |
|                                  | <i>Рефлекторність</i>                 | <i>Рефлексивність</i>                   |
|                                  | <i>Синестезія</i>                     | <i>Сенсорність</i>                      |
|                                  | <i>Психічне</i>                       | <i>Соматичне</i>                        |
|                                  | <i>Розвиток</i>                       | <i>Формування</i>                       |
|                                  | <i>Креаціонізм</i>                    | <i>Еволюціонізм</i>                     |
|                                  | <i>Релігія</i>                        | <i>Наука</i>                            |
|                                  | <i>Духовне</i>                        | <i>Тілесне</i>                          |
|                                  | <i>Стан</i>                           | <i>Процес</i>                           |
|                                  | <i>Особистість</i>                    | <i>"Я"</i>                              |
|                                  | <i>Виховання</i>                      | <i>Навчання</i>                         |
|                                  | <i>Взаємодія</i>                      | <i>Дія</i>                              |
|                                  | <i>Здоров'я</i>                       | <i>Хвороба</i>                          |
|                                  | <i>Суб'єкт</i>                        | <i>Об'єкт</i>                           |
|                                  | <i>Хронічна хвороба</i>               | <i>Гостра хвороба</i>                   |
|                                  | <i>Гомеопатія</i>                     | <i>Аллопатія</i>                        |
|                                  | <i>Віра – Надія – Любов</i>           | <i>Істина – Добро – Краса</i>           |
|                                  | <i>Аргумент функції</i>               | <i>Значення функції</i>                 |
|                                  | <i>Предмет</i>                        | <i>Функція предмету</i>                 |
|                                  | <i>Старе</i>                          | <i>Нове</i>                             |
|                                  | <i>Чуття</i>                          | <i>Емоції</i>                           |



Подібним же чином можна диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новацію* та *інновацію*, *компетенція* та *компетентність* й ін. Так, І.О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини<sup>706</sup>.

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між *актуально-дійсним* (сьогоденням) і *потенційно-можливим* (минулим та майбутнім, уявним), котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

Розглянемо більш докладно *потенційно-можливу природу креативності*, яка в філософських та соціологічних дослідженнях Г. С. Батіщева, В. П. Іванова, Б. М. Кедрова, П. Ф. Кравчука, А. Г. Спіркіна та ін. розглядається у контексті створення особистістю якісно нових, унікальних матеріальних і духовних цінностей, коли творчість особистості характеризується як процесуальна категорія, а креативність – як властивість особистості, котра виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними “стрибками”, конфігураціями дій або методів та ін. Креативна особистість розуміється як особистість, що має внутрішні передумови (особистісні новоутворення, нейрофізіологічні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність<sup>707</sup>.

Загалом, креативність (від лат. *creature* – творення) – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації<sup>708</sup>, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. При цьому творчість як культурно-історичний феномен реалізується як особистісна і процесуальна сутність, що передбачає наявність у суб'єкта певних здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю<sup>709</sup>.

Відтак, творчість і креативність, співвідносні і можуть розглядатися як синонімічні. Однак ці поняття мають як схожість, так і відмінності: якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини<sup>710</sup>, тому для позначення сфери “суб'єктно-значущої новизни” (яка реалізується у площині суб'єктно-особистісного аспекту творчості) вважається за доцільне використовувати поняття “креативність”, що у західній традиції пов'язується в більшості випадків із “виробництвом” ідей, нових і значущих саме для суб'єкта.

Л. Б. Єрмолаєва-Томіна виділяє таку головну відмінність: творчість реалізується в одному виді діяльності, у той час як креативність – особистісна характеристика, що проявляється головним чином у тому, що людина вкладає творче начало в усі дивидіяльності.

Відтак, креативність – це творчі здібності, а показниками креативності можна виділити: розвиток фантазії, уяви, здатність до генерації ідей; синтетичні здібності; оригінальність та ефективна організація мислення; сприйнятливості до проблем і суперечностей, відкритість до інновацій; розвинуту інтуїцію, високий ступінь використання підсвідомості; розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність, прагнення до знаходження нових смислів, емпатія, альтруїзм, парадоксальність, цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування<sup>711</sup>.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про *актуалізаційну педагогічну дію (чи актуалізаційну педагогіку)*, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О.В.Брушлинський, Н.М. Гнатко, Є.О.Голубева, В.О.Крутецький, М.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, М.М. Подьяков, В.М.Русалов, Б.М.Теплов та ін). Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має “проявитися”, актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

<sup>706</sup> Зимня И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимня. // Дайджест идей та технологий “Школа-парк”. – 2004. – № 1–2. – С. 11–14.

<sup>707</sup> Освітні технології: Навчально-методичний посібник /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг.ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

<sup>708</sup> Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с. – С. 225.

<sup>709</sup> Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. – С. 520.

<sup>710</sup> Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. – Омск, 2006. – 182 с. – С. 26.

<sup>711</sup> Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 392 с.



Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що, як зазначає Н. М. Гнатко, "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цілевих, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості"<sup>712</sup>.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) *формуальної педагогічної дії*, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про *біфуркаційну ("вибухову") педагогічну дію*, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивних співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з *"методом вибуху"* А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині концептуалізованих нами видів педагогічної дії (актуалізаційної та біфуркаційної), які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"*<sup>713</sup>. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелегентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Таким чином, людина реалізує свою сутність в межах сьогодення, яке покоїться між двома вічними безоднями – *минулим і майбутнім*.

<sup>712</sup> Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.

<sup>713</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 572 с. – С. 414-415.

**Минуле** наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати ("актуалізаційна педагогічна педагогіка") як за допомогою соціальних технологій ініціалізацій, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "*ретропедагогіки*" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих ЗУНів. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні і негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий в людині "комплекс сакральності", що сповнює *Homo sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

**Майбутнє** витоково задане в людині, присутнє в ній в дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. Про те, що майбутнє може впливати на сьогодення, ми вже писали.

**Сьогодення** представлене як безодня між минулим і майбутнім, як перехідна гранична фаза, що виявляє парадоксальний феномен біфуркації – стану, в якому з будь-якою системою, що розвивається, відбуваються часто непередбачені метаморфози – зміни, що зводять цю систему на новий ступінь розвитку. У вимірі людської психіки ці стани одержують найменування "змінених станів психіки", що відкривають найнепередбачуваніші еволюційні перспективи. Біфуркаційна педагогіка базується на цих станах, за допомогою яких можуть досягти цілей як актуалізаційна, так і формувальна педагогіки.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної (вибухової) педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкулі, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Відповідно до теорії функціональної системи, хоча поведінка людини і будується на рефлексорному принципі, але вона не може бути визначена як послідовність або ланцюг рефлексів. Поведінка відрізняється від сукупності рефлексів наявністю особливої структури, що включає як обов'язковий елемент програмування, яке виконує функцію **випереджаючого відображення дійсності** (у людини – це феномен симультанного, тобто миттєвого, впізнавання, який в психології крім "випереджаючого відображення" отримав назви "антиципації", "преперцепції"<sup>714</sup>, "об'єкт-гіпотези"<sup>715</sup>, "преконцепції"<sup>716</sup>, прекогніції та ін.). Як вважається, постійне порівняння результатів поведінки з цими програмуємими механізмами, оновлення змісту самого програмування і зумовлюють цілеспрямованість поведінки.

Випереджаюче відображення дійсності реалізується не тільки на основі вже сформованого досвіду поведінки у людини і тварини. Можна говорити про **здатність живих істот зчитувати інформацію з майбутнього**, оскільки це майбутнє може впливати на сьогодення, про що свідчить конструкт квантової фізики – "хвилі майбутнього", що йдуть з майбутнього в напрямку теперішнього.

<sup>714</sup> Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

<sup>715</sup> Грегори Р. Л. Разумный глаз. – М., 1972.

<sup>716</sup> Lippman W. Public Opinion. – N. Y., 1965. – P. 19.

М. Лайтман в "Кабалі" пише, що якби не було майбутнього, то анулювалося б і сьогодення<sup>717</sup>. Беручи до уваги онто- і філогенетичну динаміку півкуль головного мозку, можна сказати, що, "почавши життя зі спрямованості в майбутній час, людина закінчує його тільки з обтяжуючим свідомістю індивідуальним минулим часом. У цьому сенсі саме переживання індивідуального життя суб'єктом може бути представлено як перехід від майбутнього до минулого"<sup>718</sup>. Відтак, важливими в цьому контексті постають феномени функціональної асиметрії мозку людини, які виявляють здатність людини до передбачення майбутніх подій. У казковому задзеркаллі Л. Керрола (див. "Аліса в країні чудес, 1985, с. 215): "Він зараз у в'язниці, відбуває покарання, а суд почнеться тільки в майбутню середу. Ну, а про злочин він ще й не думав!".

У зв'язку з цим зазначимо, що квантова фізика відкрила ефект нерозкладної єдності фундаментального квантово-фотонного рівня Всесвіту, на якому такі аспекти, як єдине і множинне, частина і ціле, причина і наслідок, сьогодення, минуле і майбутнє ... не диференціюються<sup>719</sup>. При цьому майбутнє може впливати на теперішнє (і минуле) з усіма причинно-наслідковими аспектами, які з цього випливають.

Як пише В.Ю. Рогожкін в "Еніології" (2006 р.), "Можна зробити помилку в останній день свого життя і все життя розплачуватися за цю помилку! Приміром, вмираючий батько проклинає своїх дітей за те, що ті погано до нього ставилися. Діти ж, у свою чергу, погано все життя ставилися до свого батька тому, що він прокляне їх перед смертю!".

Тут можна навести і психологічний феномен "*ретроактивного гальмування*" – інтегральний нервовий процес, який гальмує навчання в результаті того, що відповіді на наступні елементи матеріалу, який запам'ятовується, чинять гальмівний вплив на відповіді, які відносяться до його попередніх елементів, тобто спостерігається забування матеріалу під впливом подальшого навчання.

Можна сказати, що в психіці традиційний принцип лінійної причинності порушується: тут очікуване майбутнє може впливати на сьогодення, виявляючи вже зазначений феномен прекогніції.

Ефекти ретроградне гальмування (коли в процесі запам'ятовування деякої низки інформаційних фрагментів наступні фрагменти, дані для запам'ятовування, впливають на попередні, гальмуючи їх запам'ятовування) можна порівняти з дивним психологічним аспектом розглянутого феномена<sup>720</sup>, який подано у праці в журналі *Journal of Personality and Social Psychology*, що є результатом восьмирічного дослідження Деріла Бема з Корнельського університету в місті Ітака, штат Нью-Йорк. Статистична похибка дослідів Д. Бема склала один шанс на 74 мільярди. "Я свідомо чекав, поки утвориться критична маса даних, щоб бути впевненим у тому, що це точно не статистична похибка", – зазначає цей дослідний. У своїй статті він описує серію експериментів за участю більш ніж 1000 студентів-добровольців. У більшості тестів, Д. Бем брав добре вивчені психологічні феномени і просто звертав назад послідовність їх проведення, таким чином, що подія, яка інтерпретувалася як причина, відбувалася останньою.

В одному з експериментів студентам показали список слів, а потім попросили згадати слова з нього. Потім вони друкували відібрані випадковим чином слова з того ж списку. **Дивним чином студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія (діяльність) вплинула на їх здатність до запам'ятовування.**

Ця обставина виявляє можливість створення нового напрямку в психолого-педагогічній галузі – **хронореверсійної педагогіки**, яка покликана використовувати ресурси майбутнього для активізації процесу навчання і виховання в сьогоденні.

В іншому дослідженні Д. Бем адаптував ефект "вдовбування" – коли слово, що з'являється на короткий проміжок часу, впливає на підсвідомість людини – так званий 25-й кадр. Наприклад, якщо при перегляді картинки кошени з'являється слово "урод", то людині знадобиться більше часу на те, щоб вирішити, що картинка симпатична, в порівнянні з тим, коли з'являється слово "красивий". Провівши експеримент у зворотному порядку, Д.Бем виявив, що ефект 25-го кадру діє в обох напрямках.

Ця робота була піддана ретельній перевірці, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social*

<sup>717</sup> Лайтман М. Кабала. Тайное еврейское учение в 3-х частях. – Israel, 1984. – Ч. 1. – 105 с.; ч. 2. – 167 с.; ч. 3. – 167 с. – Ч. 1. – С. 65.

<sup>718</sup> Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 180.

<sup>719</sup> Цехмистро И. З. Диалектика множественного и единого. Квантовые свойства мира как неделимого целого. – М.: Мысль, 1972. – 276 с.; Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро И. З. Претензии і крах класичної раціональності // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 230–238.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

<sup>720</sup> Видеть будущее реально // сайт Psychology Today [Электронный ресурс]: Режим доступа – <http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html>

Ефект управління реальністю з боку свідомості, який тут має місце, можна обґрунтувати за допомогою таких наукових фактів. Починаючи з 1996 року різко зросло використання в дослідженнях фізичних пристроїв – *генераторів випадкових чисел* (ГВЧ). Робота зазначених приладів базується на записі так званого *флікер-шуму* та комп'ютерній обробці його сигналів, які автоматично відображають випадковий набір чисел у вигляді нуля і одиниці в серіях по 200 біт на секунду і підрахунку за спеціальною програмою *ймовірності появи цих чисел* і її відхилення від середніх значень за наявності зовнішніх впливів. Як відомо з математики, поява таких чисел при безперервній роботі кожного ГВЧ є абсолютно випадковою подією. У рамках міжнародного проекту ці генератори були встановлені в 60 країнах світу, де вони працюють безперервно багато років. Виявилося, що в дні, коли увага світової громадськості притягнута до певних важливих подій в житті людей, наприклад, до терористичного акту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року, смерті відомих світових постатей (принцеси Діани, Матері Терези, Папи Івана Павла II), або до проведення (до результатів) суспільно-значущих заходів в спорті, культурі (чемпіонати світу, знамениті кінофестивалі), то всі ці події знаходять відображення в роботі ГВЧ.

Проявляється це в тому, що точно в той же самий час, той же день, годину і хвилину ймовірність повторюваності одних і тих же чисел серед усіх ГВЧ різко (до 1%!) статистично достовірно зростає. Це явище вказує на те, що є прямий зв'язок у світовому масштабі між *Глобальною Свідомістю* й емоційним станом людей, причетних до таких подій, і роботою електронних приладів типу ГВЧ.

Як вважає М.В. Бистров, *зазначений феномен свідчить про глибоку гармонію світу, яка вислизає від нашої раціональної інтерпретації. Відтак, народжується віра в розумну організацію, встановлену Творцем, яку можна зрозуміти тільки як результат творчого процесу*. Як пише А.П.Дубров, механізм цих явищ і його причини поки невідомі, але можна припускати кумулятивний глобальний ментальний вплив величезних мас людей на роботу ГВЧ на квантовому рівні і, отже, вплив на хвильову функцію квантових об'єктів і зміну ентропії самої системи.

Слід особливо відзначити, що використання ГВЧ має величезну статистику спостережень, накопичену за більш ніж 40-річний період досліджень в психофізиці<sup>722</sup>.

Цей та інші наукові факти говорять про те, що людське суспільство (як актуальне, так і віртуальне – у вигляді архетипів колективного підсвідомості К. Юнга) виявляє свій індивідуальний темпосвіт, який впливає на всіх представників цього суспільства через так звані суспільно-сугестивні норми. "Божевільні" ритуали *симороністів*<sup>723</sup> спрямовані на звільнення людини від сугестивно-нормативної основи суспільного існування. На це, власне, спрямована і відома в деяких колах дослідників концепція *трансферфінга* – *пряме управління реальністю з боку свідомості*<sup>724</sup>.

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення у галузі креативної педагогіки та побудували модель розвитку освітньої сфери.

Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву *парадоксу розвитку* (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є "радикально" новим у повному сенсі цього слова.

У К. Маркса зазначений парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому.

У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього<sup>725</sup>.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею *телеологічного парадоксу*, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

<sup>721</sup> Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology // <http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf>

<sup>722</sup> Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с. – с. 83-84, 179.

<sup>723</sup> Гурангов В. А., Долохов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник везения. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.

<sup>724</sup> Зеланд В. Трансерфинг реальности. Обратная связь. Часть 2. / В. Зеланд. – М., 2008. – 352 с.; Собкович С.К. Всматриваясь в контуры информационной цивилизации (о новом пространстве, новом времени, новом сознании) / С.К. Собкович. – Житомир, 2006. – 24 с.

<sup>725</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

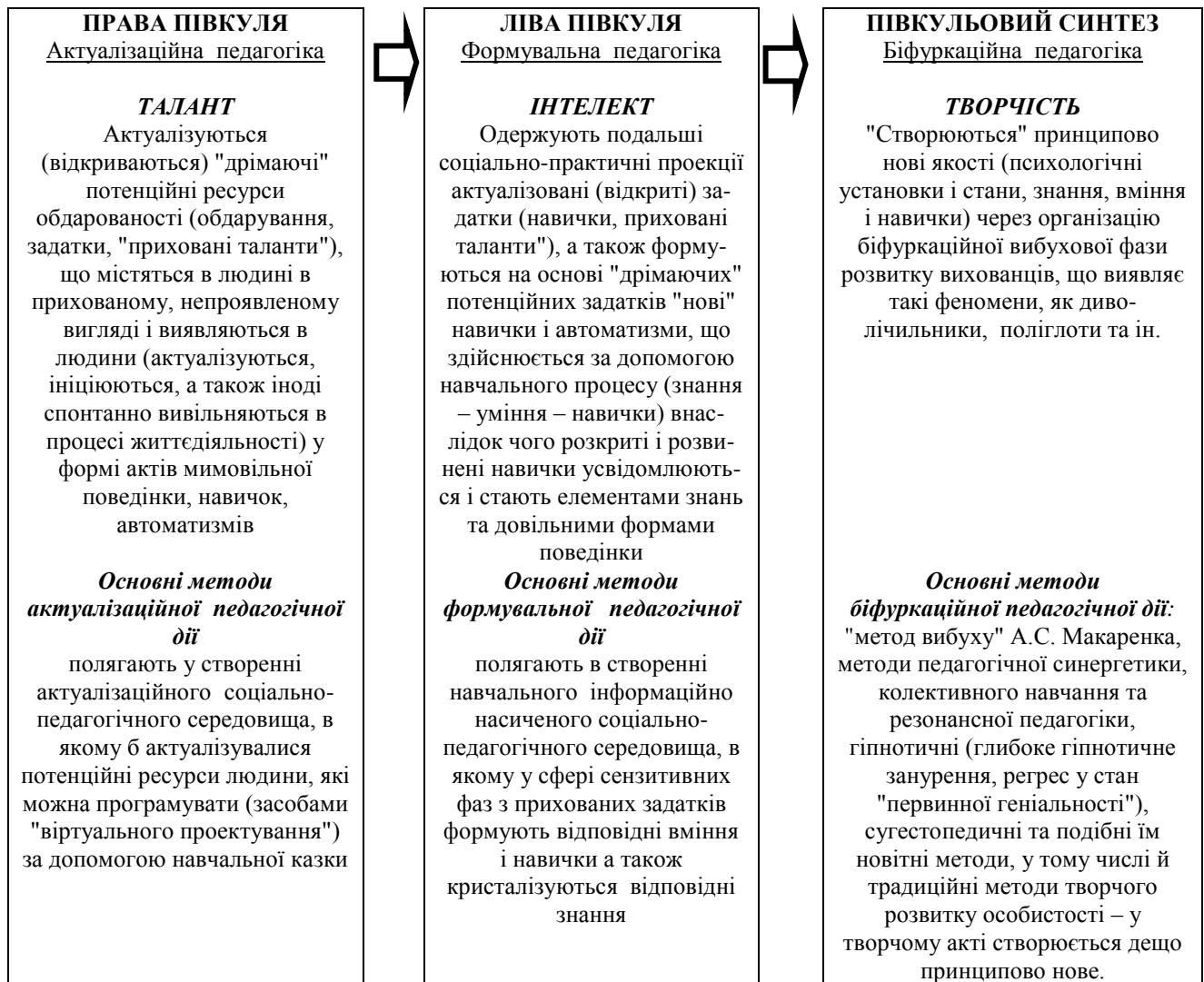


Рис. 49. Розвиток трьох типів педагогічної дії (трьох педагогік) як модель розвитку освітньої сфери

Зазначимо, що парадокс розвитку відомий у психолого-педагогічних науках, де визнається, що людина народжується об'єктом виховання, а їх буде потрібним стати суб'єктом повноцінного моральної, громадянської, професійної діяльності та поведінки. За такого підходу **сутність педагогічної діяльності постає в об'єктно-суб'єктній трансформації особистості**<sup>726</sup>, що передбачає творчо-метаморфозний, парадоксальний процес створення принципово нового.

Ми бачимо, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості.

Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як "акт божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий.

Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох **етапів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом (на основі концентрованих кіл) мають повторюватися у площині кожного етапу:

<sup>726</sup> Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: Изд. ЛГУ, 1978. – С. 7-10.

*Етапи формування і розвитку особистості педагога  
у контексті освітнього маршруту (неперервної освіти)*

| ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ<br>СУПРОВОДЖУЮТЬ<br>ЛЮДИНУ НА<br>ЕТАПАХ РОЗВИТКУ     | ЦІЛІ<br>ПЕДАГО-<br>ГІЧНОЇ ДІЇ | ГЛОБАЛЬНІ<br>ЕТАПИ<br>РОЗВИТКУ<br>ПЕДАГОГА                 | ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ<br>РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА  | ПЕДАГО-<br>ГІЧНІ<br>СТРАТЕГІЇ<br>НА ЛОКАЛЬ-<br>НИХ ЕТАПАХ | ВІК<br>ЛЮДИНИ  |
|--|-------------------------------|--|--|---|--|
| <b>Актуаліза-ційна</b><br>суб'єкт-<br>суб'єктна<br><b>педагогіка</b> | <b>Обдаро-<br/>ваність</b>    | <b>ТЕЗА</b><br><br>Релігійно-<br>міфоло-<br>гічний етап    | Етап казково-<br>міфологічного знання  | суб'єкт-<br>суб'єктна                                     | Дошкільний<br>вік                                    |
|  |                               |  | Етап предметно-<br>профільного<br>знання   | суб'єкт-<br>об'єктна                                      | Середній<br>шкільний вік                             |
|  |                               |  | Етап інтегрованого<br>знання   | суб'єкт-<br>суб'єктна                                     | Старший<br>шкільний вік                              |
| <b>Формувальна</b><br>суб'єкт-<br>об'єктна<br><b>педагогіка</b>      | <b>Інте-<br/>лект</b>         | <b>АНТИ-<br/>ТЕЗА</b><br><br>Етап<br>профільної<br>освіти  | Етап<br>фундаментального<br>знання   | суб'єкт-<br>суб'єктна                                     | Старший<br>шкільний вік –<br>початок зрілого<br>віку |
|  |                               |  | Профільно-<br>технологічний етап   | суб'єкт-<br>об'єктна                                      | Зрілий вік   |
|  |                               |  | Етап інтеграції<br>профільних знань та<br>умінь  | суб'єкт-<br>суб'єктна                                     | Пізній<br>зрілий вік                                 |
| <b>Біфуркаційна</b><br>суб'єкт-<br>суб'єктна<br><b>педагогіка</b>    | <b>Твор-<br/>чість</b>        | <b>СИНТЕЗ</b><br><br>Духовно-<br>сенсо-<br>твірний<br>етап | Сенсотвірно-<br>світоглядний етап  | суб'єкт-<br>суб'єктна                                     | Пізній зрілий вік<br>– початок<br>похилого віку      |
|  |                               |  | Практично-<br>технологічний етап<br>входження у вічність:<br>технологія здорового<br>способу життя | суб'єкт-<br>об'єктна                                      | Похилий<br>вік                                       |
|  |                               |  | Етап входження у<br>вічне життя –<br>ідентифікація з<br>Абсолютом                                  | суб'єкт-<br>суб'єктна                                     | Пізній<br>похилий вік                                |

**На першому етапі** (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля** – **перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсотвірний та практично-прикладний аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

**На другому етапі** (охоплює зрілий вік людини – **ліва півкуля**) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та вмінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

**На третьому етапі** (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – **півкульовий синтез**) реалізується інтеграційно-сенсотвірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсотвірнo-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-

оздоровчих практик.

На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує **освітню функцію навчання впродовж життя**:

*Етап фундаментального знання*: фундаментальне знання потребує міждисциплінарної методології їх здобування, що зумовлює розвиток в педагога механізмів рефлексії – не тільки як особистісного феномену, але й як процесу генерації міждисциплінарних знань, які взаємно рефлектуються, тобто взаємно відображаються та взаємодіють.

*Профільно-технологічний етап*: за своєю природою реалізується як цілеспрямований (технологічний) процес, орієнтований на певну мету (сене).

*Етап інтеграції профільних знань та умінь*: це синтез знань та умінь, який передбачає вольовий процес подолання "інертності" (вузькодисциплінарності) профільних знань, їх переломлення у сфері практичної діяльності як реалізації вольових актів людини.

*Сенсовірно-світоглядний етап*: світогляд як ціннісна сенсогенна категорія реалізується як принципово вільна сутність, оскільки світогляд – це особистісний за своєю природою, глибоко індивідуальний феномен, що постає внутрішнім принципом детермінації поведінки людини.

*Практично-технологічний етап входження у вічність* (технологія здорового способу життя): здоровий спосіб життя реалізується спочатку як технологічний процес, а потім як творча діяльність, що сповнює людину енергією як механізмом підтримання здоров'я.

*Етап входження у вічне життя* – ідентифікація з Абсолютом: реалізується як духовна позиція педагога, як його педагогічна місія, що постає актом пожертви та любові.

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленою Я. А. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять: 1) період зародження, детермінований вірогідним світом; 2) період раннього дитинства, обумовлений образним світом; 3) період отрочтва, що задається світом ангелів; 4) період юності, зумовлений природним світом; 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом; 6) період зрілості, що задається етичним світом; 7) період старості, обумовлений духовним світом; 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом<sup>727</sup>.



Рис. 50. Циклічний характер періодизації вікового розвитку людини, розробленої Я. А. Коменським

У цьому контексті можна навести концепцію Е. Еріксона про вісім періодів людського життя: 1) дитинство (завдання на цій стадії полягає у формуванні базової довіри до світу), 2) ранній вік (автономія), 3) вік гри (ініціативність), 4) шкільний вік (досягнення), 5) підлітковий вік

<sup>727</sup> Коменский. Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

(ідентичність), 6) молодість (інтимність), 7) зрілість (творчість), 8) старість (інтеграція)<sup>728</sup>.

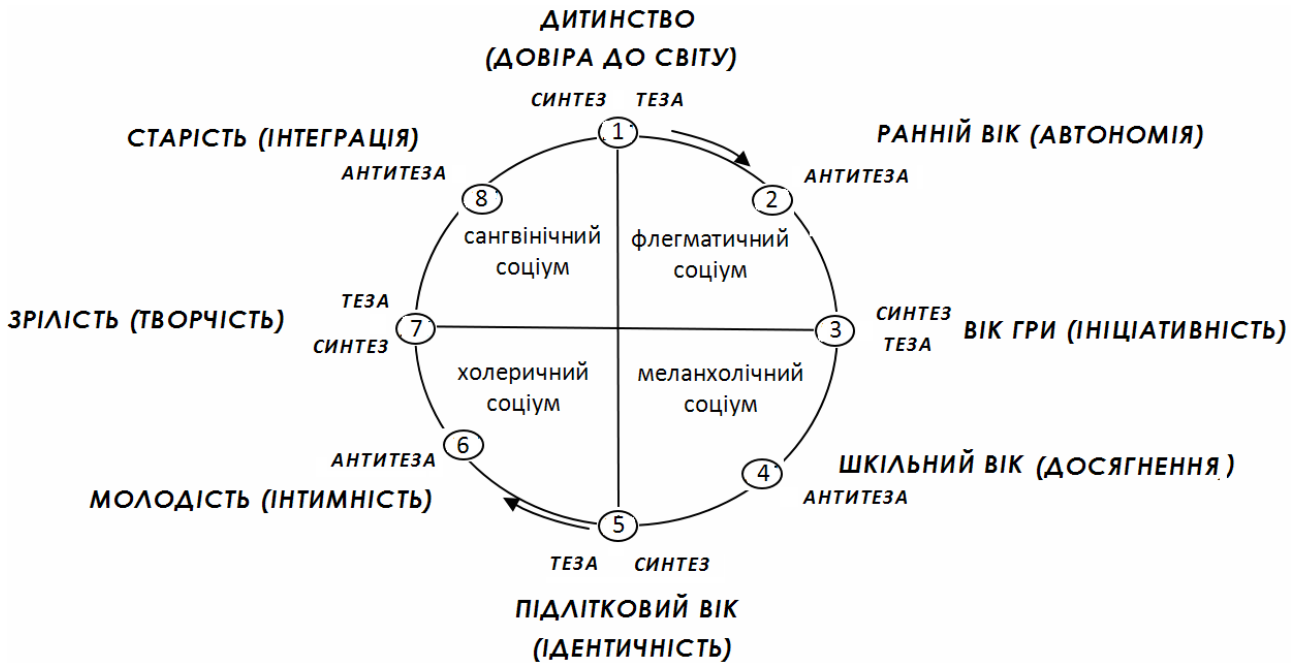


Рис. 51. Періодизація вікового розвитку людини, розроблена Е. Еріксоном

У цьому зв'язку зазначимо, що аналіз наукової літератури засвідчує: багато дослідників приходять до розкриття універсальних законів суспільного та нерозривно з ним пов'язаного особистісного розвитку. Так, А. Гжегорчик, спираючись на висновках Д. Піаже та Л. Колберга пропонує як концептуальну основу для побудови системи освіти етапи пізнавального розвитку людини:

- 1) родинно-сусідський,
- 2) національно-традиційно-релігійний,
- 3) інтелектуально-раціоналістичний,
- 4) універсалістський<sup>729</sup>.

Відтак, ми виявили певну закономірність еталонного розвитку людини у контексті освітнього маршруту із залученням головних категорій креативної педагогіки. На кожному з етапів розвитку особистості педагога виявляються певні еталонні (закономірні) зміни, які підсилюються кризовими явищами в освіті.

**Особливість цього процесу, з точки зору методології синергетики, є така, що всі послідовні етапи у кризовій фазі загострюються.**

Відтак, аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує про **поширення нової неklasичної наукової парадигми пізнання світу, що позначається на формуванні відповідної педагогічної парадигми.**

Один із головних аспектів нової наукової парадигми реалізується у поєднанні наукового та міфологічного світорозуміння, коли, з одного боку, виявляється необхідність у теоретичній інтерпретації міфологічних уявлень людства, а з іншого – використання у наукових пошуках міфологічних знань та метафоричних форм їх репрезентації. Якщо інтерпретація міфів – річ достатньо розроблена у сучасній науці, то міфологізація науки – це процедура, яка характерна скоріше для лженауки. Однак наука використовує міфи – наукові парадигми, а властивість міфологічного, метафоричного відображення дійсності – є чи не єдиним засобом вловити та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Міфо-метафоричний спосіб осягнення світу дозволяє зводити воедино наукові уявлення, знаходити аналогії та асоціації між різними системами понять, формувати загальне пізнавальне "поле" науки, виступаючи як "епістемологічний доступ" до будь-якого поняття<sup>730</sup>. Це стосується не тільки наукового, але й філософського знання.

<sup>728</sup> Еріксон Е. Детство и отрочество / Э. Эриксон. – СПб: Ленато АСТ, фонд "Университетская книга", 1996. – 560 с.; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

<sup>729</sup> Гжегорчик А. Освіта майбутнього // А. Гжегорчик / Українські варіанти. – 1999. – № 3-4. – С. 43-46.

<sup>730</sup> Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 6-14.



Таким чином, пізнання світу передбачає інтеграцію наукового-теоретичної та релігійно-міфологічної стратегій пізнання Істини.

### **1. Діалектичний зв'язок міфологічної (правопівкульової) і наукової (лівопівкульової) стратегій пізнання та репрезентації знань.**

Відомо, що людина, як на світланку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та освоює його в основному на основі механізмів правої півкулі головного мозку, формуючи міфологічну реальність<sup>731</sup>, виробляючи цілісне бачення й розуміння світу та розвиваючи синтетичне знання, що оперує міфологемами, які під час аналізу сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей, виявляючи феномен "знання до пізнання". Тобто, мова міфу (де світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино) може одержувати наукову інтерпретацію на рівні механізмів лівої півкулі головного мозку людини. При цьому те, що у межах міфу існує синкретично і не підкоряється принципу причини-наслідку (принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представленим як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ постають "існуючими від віку" у згорнутій міфологічній формі, асоціативним та метафоричним чином організованим, здатній трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства<sup>732</sup>.

Важливі проблеми, пов'язані з осмисленням ролі казки як відображення міфологічної реальності, що є початковим джерелом розвитку людства, стають зрозумілішими, якщо при їх аналізі спиратися на *концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини*. Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Томас Кун). Слід сказати, що, як вважають деякі вчені, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом впіймати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. При цьому *адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину* (її вітчизняний логік С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей"), у сфері якої інтегрується протилежності і формується дипластія – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектико-парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

### **2. Виховна роль казки та її аналіз з позиції концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.**

Історія людства доводить, що казка, притча, білина, міф, байка та інші засоби метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним з найбільш важливих когнітивних інструментів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним механізмом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Суттєвим є й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу<sup>733</sup>, дозволяють дитині прогнозувати події, будувати поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих ("природжених") ідей архетипів, "матриць мислення" людства.

Роль казки в житті людини виявляється найбільш повно при аналізі феномену функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, відповідно до якого права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом "все у всьому", втілює в собі пралогічне (наочно-образне, наочно-дійове) мислення людини, яке в процесі її розвитку починає "конкурувати" з більш молодію в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає

<sup>731</sup> Пучинская Л. М. Демоны правого полушария / Л. М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.

<sup>732</sup> Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.

<sup>733</sup> Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

аналітичний аспект знання і відображає світ дискретним, множинним, абстрактно-логічним, аналітичним, вербальним чином.

*Принцип неперервності психічної діяльності людини* передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Цей аналіз доводить, що правопівкульова психіка дитини, розвиток її наочно-образного мислення, здатність до емпіричних узагальнень відіграють наріжну роль і в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням"<sup>734</sup>. При цьому *останнє "вирастає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною*, коли, як свідчить холістична парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, їх синтезу, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи психологічну базу для інтуїтивного, медитативно-діалектичного, творчого, евристичного, просвітленого, розуміючого віддзеркалення дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів "правого", творчого аспекту психіки (сутність якого полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. Так, А. В. Запорожець писав, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру<sup>735</sup>. Вважається, що таке суто однобічне мислення призводить до формування шизоїдного типу людини, яка характеризується однозначним "чорно-білим" світосприйняттям. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується певний "сценарій" майбутнього життя людини<sup>736</sup>, а трансперсональна психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Цей механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, що є характерним для гіпнотичного трансу<sup>737</sup>. Суттєво відзначити, що явище, яке одержало назву *імпрінтинг* (від англійського *imprinting* – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права "емоційна" півкуля головного мозку людини, у функціональній площині якої відбувається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через призму наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казково-метафоричному способі осягнення та освоєння буття.

У цілому можна сказати, що людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – *емоційно-чуттєвий* (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та *логічний*, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії, що відповідає процесу **виховання**. Через логічний канал досвід сприймається як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно, що відповідає процесу **навчання**.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організовує вольове зусилля людини), коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного (критичного) мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт у подальшому житті буде намагатися зробити саме це. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві,

<sup>734</sup> Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 229.

<sup>735</sup> Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

<sup>736</sup> Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192.

<sup>737</sup> Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

мають тенденцію у дорослої людини трансформуватися на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому одна із цілей освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати позитивні та негативні психологічні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися "джерелом продуктивного розвитку особистості" (Е. Фромм).

У випадку, якщо в дитині не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Найбільш чітко казку як підсвідомо-правопівкульовий, сакральний засіб навчання репрезентовано в *Новому Заповіті* у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається тому, хто її читає або слухає. Це право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних "домагань", у тих чи інших концептуально-теоретичних формах. При цьому сфера наукових змістів, що видобувається в процесі такої інтерпретації, практично необмежена. Більш того, емоційний, наочний, конкретний й чуттєвий фон казки може бути базою для розв'язання проблемного завдання, оскільки, як засвідчили психологічні дослідження, стан емоційної активації спостерігається у процесі розв'язання проблеми, виконання тих або інших дій. А сама емоція (як феномен правопівкульової активності) виступає передуючим етапом розв'язання завдання<sup>738</sup>, постає "паливом" для психофізіологічного "казану", де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у "згорнутому", "зашифрованому" вигляді.

Відтак, казка, як втілення аналітичного знання у "згорнутій" синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. При цьому *чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більше просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних сенсів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати*. Отже, казка, міф, народна релігійна традиція, ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, протягом якого весь шкільний процес, всі його аспекти, всі шкільні предмети можуть бути реалізовані саме через казку, міф та інші подібні явища.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аури – гри. Тут можна говорити про культурологічну теорію "людини, що грає" (створеної І. Хайзінга), яка фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних начал життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як зазначав А. Ейнштейн, "теоретична фізика – це іграшки в порівнянні з дитячою грою". Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають "надлишковою", "уявною", "вакуумною активністю". При цьому "дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу". Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик "здоровому глузду", затверджує дух творчості, "нонсенсу", перекручує реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, "парадокс і нонсенс є проявами самоутвердження людського розуму"<sup>739</sup>.

Так звана "позитивна психотерапія" (яка вважає, що втрата сенсу життя, що призводить до психосоматичних захворювань, є наслідком односторонності, нецілісності, кліповості мислення людини) використовує казкові історії, притчі, метафоричні образи для побудови цілісного сприйняття світу та лікування пацієнтів, оскільки семантична "тканина" казки виявляє суттєвий психотерапевтичний вплив на підсвідоме дитини. При цьому важливо зауважити, що поряд з визнаними казками, що пройшли історичний іспит і залишилися у фольклорній скарбниці людства завдяки тій обставині, що вони несуть інваріантний за своїм впливом підтекст для різних культур

<sup>738</sup> Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

<sup>739</sup> Как построить свое "Я". Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 21-57.

(позитивна психотерапевтична дія яких поза сумнівом), іноді створюються казки з аморфним, або негативним психотерапевтичним ефектом.

При цьому вплив казки на дитину має скоріше ситуативний, спонтанний, ніж прогнозований, технологічний характер, що розповсюджується й на традиційно визнані казки. Цей вплив казки актуалізується, коли дитина знаходиться у особливому стані сприймання світу на рівні активності механізмів підсвідомості. У цей момент дитина відкрита та незахищена від зовнішніх впливів, тому добір казок і спосіб донесення їх до дитини має принципове значення з позиції психотерапії.

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчаючої казки<sup>740</sup>, актуальність котрої незмірно зросла разом з практично повним усуненням релігійного, міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчаючих казок та інтерпретація вже існуючих.

### **3. Приклади інтерпретації казок та їх роль у творчому розвитку дитини й її наукового світогляду.**

Наведемо приклад однієї з таких інтерпретацій. У казках "Про ріпу" та "Про курку Рябу" ми можемо знайти втілення у формі наочно-дійового мислення багатьох математичних, фізичних, філософських, логічних принципів. Це й закони переходу кількості в якість, заперечення заперечення, а також правило послідовного аналітичного ("ланцюгового") мислення: "...баба за діда, дід за ріпку...". Це й один із законів катастроф ("...мишка хвостиком махнула та яєчко розбилася..."), який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівальній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, доки вона не вичерпає ресурси свого "гомеостазу" та не почне розпадатися, при цьому цей процес набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина.

Казка про "Колобка" демонструє маленьким дітям таємницю створення світу, який, по-перше, має сферичну форму, по-друге, створений двома протилежними аспектами ("дідусем і бабусею"), і, по-третє, створений з "нічого" ("по засіках поскребли").

Билина-казка про Іллю Муромця виразно демонструє дітям діалектичну інваріантну схему розгортання конкретної історичної події, виступаючи при цьому "кодом доступу" (метафорою) до розуміння особливої історичної ролі слов'янського етносу: теза (народження Іллі – здорового хлопчика) – антитеза (параліч, що розбив маленького Іллю та тривав 30 років) – синтез (чудове одужання багатиря Іллі Муромця, що супроводжується отриманням особливих фізичних і духовних якостей).

Казка може бути підмогою й у вивченні історії (В.Я. Пропп), оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій<sup>741</sup>.

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого "своїми словами", зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, заміщені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо)<sup>742</sup>. Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Казка виступає й як засіб розвитку спонтанного, парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у цікавих мовних витворах дітей.

Гармонійна людина розуміється нами як така, що поєднує правопівкульову (багатозначну, метафоричну) та лівопівкульову (однозначну, аналітичну) логіку, типи мислення, що дає вихід у сферу розвитку парадоксальної діалектичної логіки, основи якої закладено саме в парадоксальних казках.

Казка також виступає важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей молодшого віку, що зумовлено характерними для них особливостями сприйняття дійсності, передусім через призму

<sup>740</sup> Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. – С. 357.

<sup>741</sup> Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.

<sup>742</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958 / Н. И. Жинкин. – 204 с.

міфологічно-казкових сюжетів. І якщо найбільш суттєвим аспектом нашого світу є рух, перетворення одного в друге, то казки, що рясніють різними метаморфозами та багаті на міфологічно-циклічні події, якомога краще дають дитині уявлення про ідею нашого мінливого, плинного, парадоксального світу як поєднання лінійних та циклічних процесів.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності", як вміння бачити ціле раніше за частини. Казка у даному випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така надситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикання в перспективу необмеженого становлення людини як суб'єкта культури та історії<sup>743</sup>.

#### **4. Деякі важливі закономірності розвитку дитини.**

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід всіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні соціально-педагогічне середовище) може означати підготовку "плацдарму" для подальшого прискореного злету у сліпучу царину творчості. Недарма деякі великі постаті (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор й ін.) характеризувалися уповільненим розвитком психічних функцій у дитинстві. Причину уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затриманим розвитком американські вчені вбачають саме у функціональній недосконалості лівої півкулі<sup>744</sup>. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

При цьому слід зазначити, що розвиток дитини у порівнянні з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина ж досягає подібного рівня розвитку тільки в дев'ять місяців. Однак при цьому кошенята не просуються у своєму розвитку далі. У зв'язку з цим Ж. Піаже питає, "чи не буде в даному разі менша швидкість розвитку дитини чинником її подальшого розвитку?"<sup>745</sup>. Відтак, можна дійти висновку: чим "складнішою" є жива істота, тим повільнішим є її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичним є її поведінковий репертуар<sup>746</sup>.

#### **5. Необхідність у зміні традиційної парадигми викладання точних дисциплін.**

Окреслений підхід до нового розуміння казково-метафоричного, образного ресурсу розвитку дитини позначається на зміні *традиційної парадигми викладання точних дисциплін*. Так, фізика, як і інші точні дисципліни, на перший погляд, є найбільш конкретною навчальною дисципліною, яка вивчається у школі і ВНЗ. Фізика має справу із пізнанням конкретних фізичних явищ, які можна, прямо або опосередковано, зафіксувати експериментально, а тому пояснити і пізнати.

Проте, при глибшому і детальнішому аналізі фізичних феноменів ми рано чи пізно стикаємося з явищами, які не піддаються раціональному розумінню і які важко підвести під задовільну пояснювальну базу. Як приклад можна навести феномен *корпускулярно-хвильового дуалізму*, що виявляє парадоксальні властивості елементарної частки, здатної сполучати два фізичні стани, котрі взаємно виключають один одного, оскільки частка одночасно постає як дискретною сутністю (локалізованою в просторі), так і хвилею (яка не має чіткої локалізації). Можна навести і багато інших парадоксів сучасної науки, які виявляють логічний імунітет щодо їх аналізу, коли суто логічні засоби пізнання недостатні для пізнання світу. Це потребує використання *метафорично-багатозначної, парадоксальної стратегії пізнання*, тим більше, що у сфері фізичних досліджень мають місце факти, коли принцип парадоксальності виступає валідною підставою для експертної оцінки фізичних теорій. Можна навести приклад, коли відомий фізик *Н. Бор* в кінці 50-х років ХХ

<sup>743</sup> Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – Т. 18. – С. 16–30.

<sup>744</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.; Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.

<sup>745</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 173.

<sup>746</sup> Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 76.

століття після доповіді *В. Гейзенберга* і *В. Паулі* відмітив: "Всі ми згодні, що ваша теорія божевільна. Питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною".

Прикметно, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) є єдиним нероздільним комплексом<sup>747</sup>, в якому такі поняття і явища, як причина і наслідок, єдине і множинне, просте і складне, частина і ціле, актуально-дійсне і потенційно-можливе, минуле і майбутнє не диференціюються, що дає право говорити про Всесвіт як про голографічний універсум, в якому все існує у всьому, в якому кожна елементарна частка, по суті, є всіма елементарними частками<sup>748</sup>. Ця єдність Всесвіту знаходить безліч експериментальних і теоретичних проєкцій. Так, можна говорити про парадокс Ейнштейна-Подольського-Розена, суть якого в тому, що осколки складного ядра, які розлітаються в різні боки, миттєво мають інформацію один про одного, що знаходить своє віддзеркалення в космології і астрономії<sup>749</sup>.

Виникає питання: як вивчати парадоксальні фізичні феномени, котрі неможливо зрозуміти? Це стосується не тільки одиничних, але й загальних фізичних категорій, таких як простір і час, що виявляються, як вчить сучасна фізика, нерозривно взаємозв'язаними і здатними переходити один в одного.

Відтак, фізичними парадоксами неможливо нехтувати в процесі послідовного вивчення фізичної картини світу, інакше таке вивчення буде неповним і еkleктичним: немає практично жодної галузі фізичної науки, в якій не виявлялися б парадокси, причому в найбільш істотних сегментах цих галузей.

Тому крім наукового мислення в процесі пізнання світу фізика як навчальний предмет має залучати парадоксально-діалектичне, казково-метафоричне світорозуміння. В радянській середній і вищій школі парадокс у викладанні точних дисциплін був вигнанцем: велика була небезпека, що парадокс міг завести в містичні тенета релігії. Нині, коли педагогічна наука знаходиться на шляху зміни своєї парадигми, настав час відновити дійсний статус фізики, як, втім, і математики, оскільки вища математика, яка впливає із елементарної, також рясніє парадоксами (див.: парадокси теорії множин, парадоксальна природа трансфінітних чисел, що знаходяться в процесі нескінченного зростання і ін.).

У цілому, не тільки при вивченні гуманітарних, але і точних наук істотною особливістю процесу осягнення світу є застосування парадоксального мислення, властивого релігійно-міфологічному світобаченню, характерному як для свідомості представників стародавніх цивілізацій, так і дітей, які сприймають і освоюють світ цілісно, синкретично, багатозначно, на рівні функцій правої півкулі головного мозку. Мисленню маленьких дітей, як і представників примітивних співтовариств, чужою є логічна суперечність і каузальна однозначність; це – мислення парадоксальне, багатозначне, для якого немає строгої відмінності між частиною і цілим, причиною і наслідком, істотою і її ім'ям (див. книгу *К.І. Чуковського "Від двох до п'яти"*, а також праці *К. Леві-Стросса*, *Л. Леві-Брюля* й ін. ).

Зазначимо, що у процесі онто- і філогенетичного розвитку людини на зміну парадоксально-багатозначному, містичному (міфологічному) мисленню приходить процес розвитку однозначного абстрактно-логічного світобачення, яке, реалізуючись на рівні функцій лівої півкулі головного мозку людини, не терпить логічних парадоксів, і для якого причина завжди передуює наслідку, ціле – завжди більше частини, а ім'я людини і вона сама не тотожні (на відміну від представників стародавніх соціумів, які психізували неживий світ, сповнювали його життям). Суттєво, що закономірності розвитку особливостей півкульової асиметрії людського мозку дозволяють зробити висновок щодо еталонного шляху розвитку людини: надалі, в зрілому та похилому віці, у людини спостерігається тенденція повернення до парадоксального, казково-метафоричного мислення, але на більш високому рівні розвитку.

Для абстрактно-логічного мислення, що є важливим інструментом наукового пізнання, парадоксально-багатозначний аспект світу, виявлений сучасною фізикою і математикою, є часто незрозумілою річчю. Таке становище вкоріняється у сучасній педагогіці, оскільки традиційна знанневоцентована освітня парадигма зорієнтована на розвиток лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей дитини, особливо на рівні викладання точних дисциплін. Тому істотний аспект

<sup>747</sup> Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

<sup>748</sup> Марков М. А. О природе материи / М. А. Марков. – М.: Наука, 1976. – С. 216 с. – С. 140.

<sup>749</sup> Козырев Н. А. Избранные труды / Н. А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

Всесвіту – її парадоксальна цілісність, голографічність, фрактальність – багато в чому залишаються за межами навчальних програм сучасної школи. І якщо раніше цей недолік компенсувався релігійними інститутами суспільства, то нині, коли церква відокремлена від держави, школярі і студенти розвивають переважно однозначне абстрактно-логічні мислення, що сприяє формуванню дискретно-інструментального і навіть, в окремих випадках, деструктивного світобачення.

Зазначене вище дозволяє дійти **певних висновків**. Разом з розвитком в учасників освітнього процесу лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей слід зберігати і розвивати парадоксально-багатозначні, правопівкульові форми мислення, які знаходять свою реалізацію на рівні казково-міфо-метафоричного шару людської культури. Для міфу, чарівної казки, побудованих за принципом парадоксу, характерні певні змістовні і сюжетні закономірності, які свідчать про глибокий еволюційний сенс казково-міфологічної традиції. Міфи і казки, як з'ясувалося останнім часом, несуть в собі в згорнутому образно-метафоричному вигляді інформацію про світ, яка в цілому адекватна сучасним науковим уявленням, виявляючи зазначений нами феномен "знання до пізнання"<sup>750</sup>. Дуже добре про це написав Ф. Капра в книзі "*Дао фізики*", де він переконливо показує, що мислення містика, зануреного в містичні глибини буття, і фізика, що вивчає квантову будову Всесвіту, багато в чому схоже не тільки у площині змісту (інформації про світ, яка в містичній і фізичній інтерпретації схожі), але й руху думки, що виявляє парадоксальні риси<sup>751</sup>.

Зазначене вище дозволяє побудувати схему розгортання навчальних стратегій, засобів, парадигм у контексті шкільного маршруту.

Таблиця 9

*Процес розгортання навчальних стратегій, засобів, парадигм*

| <i>Діалектична<br/>схема розвитку</i>         | <i>ТЕЗА →</i>   | <i>АНТИТЕЗА →</i>   |   | <i>СИНТЕЗ</i>   |
|---|---|---|---|---|
| <i>Траскторія<br/>півкульових<br/>зрушень</i> | <i>Права півкуля</i>  | <i>Сфера переходу<br/>правої півкулі в ліву</i>   | <i>Ліва півкуля</i>   | <i>Сфера синтезу<br/>правої і лівої<br/>півкуль</i>                                     |
| <i>Засоби<br/>навчання</i>                    | Казка, міф,<br>притча   | Казка, міф, притча,<br>метаморфоза, життєвий<br>факт, парадокс                                    | Міф, притча,<br>метаморфоза,<br>життєвий факт,<br>парадокс, теорія,<br>концепт, система<br>знання | Сенс, Істина  |
| <i>Тип<br/>мислення</i>                       | Наочно-<br>образне,<br>емоційне,<br>"сутінкове",<br>багато-значне<br>мислення | Парадоксальне мислення,<br>що трансформує образ в<br>знак, міф в теорію, казку в<br>логічну схему | Абстрактно-<br>логічне,<br>однозначне<br>мислення   | Цілісне,<br>фрактально-<br>голограмне,<br>нелінійне, творче,<br>діалектичне<br>мислення |
| <i>Напрями<br/>педагогіки</i>                 | Навчальна<br>казка  | Навчальна казка,<br>парадоксоведення,<br>казкотерапія   | Парадоксо-<br>ведення<br>казкотерапія   | Синтез знань  |
| <i>Вік<br/>дитини</i>                         | Дошкільний<br>вік   | Молодший шкільний вік   | Старший шкільний  | Перехід<br>до зрілого віку  |
| <i>Освітня<br/>стратегія</i>                  | Виховання   | Перехід від виховання до<br>навчання  | Навчання  | Синтез навчання і<br>виховання  |

Відтак, нарізла необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних дисциплін, але і ввести спеціальний предмет – **парадоксоведення**, подібно до містичного богослов'я, що вивчається у духовних семінаріях і академіях. Казково-метафоричний ресурс розвитку наукового світогляду дітей та молоді має реалізуватися у новому освітньому напрямі – **педагогіці навчальної казки**.

Як засвідчує аналіз наукових джерел та проведене нами теоретичне дослідження, особливості та сутнісні ознаки **нової інтегративної парадигми освіти** виявляються у порівнянні її із традиційною класичною парадигмою:

<sup>750</sup> Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. –1991. – № 11. – С. 70–75.

<sup>751</sup> Капра Ф. Дао физики / Ф. Капра. – СПб.: Орис, 1994. –304 с.

Таблиця 10

## Головні аспекти порівняння традиційної класичної та інтегративної парадигм освіти

| АСПЕКТИ   | ТРАДИЦІЙНА КЛАСИЧНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА  | ІНТЕГРАТИВНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА   |
|---|--|--|
| <b>ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ</b>                       | Мета, призначення і розвиток педагогічної системи задані керуючим органом.   | Педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку.   |
|   | "Закритий" тип освіти, який орієнтується на передачу знань у рамках навчальних закладів.   | "Відкритий", "дистанційний" тип освіти впродовж життя, у який включені складові: передача знань, умінь, навичок, формування відносин людини до світу, знаходження змістів, самовираження, соціальна творчість.   |
|   | Можливість редукції освіти до навчання як механічної передачі знань, умінь, навичок, що може зумовлювати й додакові задачі – виховання особистості.  | Навчання і виховання постають як єдине ціле, елементи якого можна розділити лише у теоретичному наближенні.  |
|   | Усталені норми, що уніфікують людську індивідуальність.  | Основна мета системи освіти – вільний і всебічний розвиток індивідуальності.   |
|   | Педагогічна система детермінована; структура, елементи і можливості задані, чинник випадковості привнесений ззовні. Можливий протилежний варіант – система абсолютна випадкова.  | Резонанси, невизначеність, випадковість, хаос можуть бути джерелом формування нових відносно детермінованих структур.  |
|   | Стохастичні системи врівноважені. Неврівноваженість шкідлива для гомеостазу системи.   | Неврівноваженість – необхідна умова самоорганізації; розвиток відбувається через нестійкості і резонанси.  |
|   | Час зворотний або спрямований таким чином, що відбувається деградація системи.   | Час незворотний; може відбуватися еволюція системи у часі.   |
|   | Кожен елемент педагогічної системи розглядається відносно ізолювано.   | Основна увага приділяється кооперативним діям великого числа елементів.  |
|   | Спрямована на підкорення людиною зовнішнього світу.  | Орієнтована на поєднання пізнання внутрішнього та зовнішнього просторів людини як проявів єдиного Космосу.   |
|   | Приховування або спотворення реальних результатів навчальної діяльності.   | Зацікавленість всіх учасників навчально-виховного процесу у прозорості та відкритості своїх дій.   |
|   | Спрямована на передачу "чужих" знань та їх репродукцію. Основний наголос – на набутті вихованцем "правильної" інформації, раз і назавжди заданої. Навчання реалізується як процес розв'язування стандартних зачат. Перенесення знань з однієї галузі в іншу практично не має місця. Культ виконання навчальної програми і нав'язування нею темпів просування у навчанні. | Набуття знань здійснюється через організацію власного досвіду, через оволодіння методами вирішення проблем. Діяльність спрямовано на зони найближчого розвитку (Л.С. Виготський). Притаманний індивідуальний темп просування у навчанні. Засоби навчання та виховання – саме життя (освіта як мистецтво життєтворчості особистості). Принцип інтеграції та реалізація міждисциплінарних зв'язків навчальних предметів.   |
|   | Дисципліна є, як правило, продуктом зовнішнього тиску.   | Створюються передумови для актуалізації самодисципліни, самовиховання, особистісної відповідальності за свою долю.   |
|   | Орієнтація та традиційні форми педагогічного впливу, на принцип взаємної узгодженості всієї множини впливів на вихованців, що має призвести до формування однозначного, чіткого "чорно-білого" сприйняття дійсності.   | Виявляється ефект кооперативного, надмалого резонансного, вибухового синергійного педагогічного впливів, коли педагогічна дія постає як дія спроволу, що впливає з власних форм освіти, власних сил, потенцій. Це стимулююча дія". Різні й суперечливі один одному педагогічні впливи створюють умови для формування особистості на основі розвитку парадоксальних психологічних установок, формують багатозначне, поліфонічне сприйняття та розуміння світу.  |
| <b>ХАРАКТЕР ВІДНОСИН МІЖ УЧАСНИКАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ</b> | Організація спільної діяльності педагогів має директивний та епізодичний характер. Не враховуються індивідуальні інтереси та вибір учасників взаємодії. Професійне зростання здійснюється за рахунок зовнішньої мотивації.   | Спільна діяльність носить систематичний характер, ґрунтується на вільному виборі, вільному утворенню груп співробітництва за їх інтересами. Професійне зростання здійснюється за рахунок внутрішньої мотивації.  |
|   | Вихованець постає об'єктом зовнішнього впливу, а мета навчання – озброєнням ЗУНами, реалізацією програми розвитку розумових процесів   | Мета навчання – формування особистості, що саморозвивається, як людини культури.   |
|   | Авторитарний стиль відносин між педагогом та вихованцем: наставляти, навчати, роз'яснювати. Відносини керівництва і підпорядкування: педагог знає – вихованець не знає. Реальне співробітництво унеможливлене, демонструється його імітація як між педагогами, так і між педагогами та учнями.   | Відносини співробітництва, співдружності, методичної співпраці, взаєморегуляція. Створення ситуації реального співробітництва та об'єднання його особистісної і професійної сторін. Учасники освітнього процесу, вчитель та учень, створюють єдине інтерактивне поле взаємодії, спільно видобуваючи знання (суб'єкт-суб'єктна, гуманістична парадигма освіти), що відповідає принципу "колективної керованої самоосвіти", в рамках якого досягається синергійна спаяність членів учнівського колективу, що сприяє творчості як феномену цілісності, в результаті чого створюється дещо принципово нове. Зазначене впливає з основного принципу синергетики, науки про відкриті (нелінійні, цілісні) системи та їх саморухливість: властивості цілого не зводяться до суми властивостей елементів, які складають це ціле. |
|   | Суб'єкт-об'єктна модель взаємодії: педагог – вихованець  | Суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії: педагог – вихованець, вихованець – вихованець, вихованець – педагог.   |



|   |   |   |
|---|---|---|
|   | У стосунках людина виступає як об'єкт зовнішнього світу. Учень для педагога – об'єкт навчання та маніпулювання. Позиція педагога егоцентрична.  | Стосунки як з людиною, так й з будь-якими творіннями Космосу будуються як суб'єкт-суб'єктні. Учитель та учень входять у децентровані взаємини.  |
|   | Елементи освітньої системи організуються як суворо ієрархічні складові, що призводить до її догматизації.   | Присутня єдність розмаїття елементів освітньої системи, що реалізується за синергетичним принципом когерентності, внутрішнього системного зв'язку, який полягає у тому, що система, яка перебуває у стані самоорганізації, поводить себе як єдине ціле, тому зміни, що відбуваються у ній, завжди синхронізовані, а при переході на більш високий щабель організації ступінь когерентності зростає, одночасно збільшуючи інформативну ємність системи, а отже – її здатність реагувати на зміни у зовнішньому середовищі  |
|   | Учасники навчально-виховного процесу знаходяться у стосунках змагання, суперництва, заздрості, честолюбства, амбіційності, засудження та обговорення один одного, оцінювання, навішування ярликів. Сприйняття самого себе розділеним за оцінними ролями. Особистість учня сприймається через призму шкільної оцінки.  | Відбувається становлення стосунків багатопланового сприйняття один одного; на їх основі кристалізується цілісне сприйняття самого себе.   |
|   | Учасники навчально-виховного процесу взаємодіють із собою за допомогою механізмів пізнання зовнішнього світу, тому сприймають себе як об'єкти маніпулювання. Світ сприймається у контексті етично-виховної полярності, протистояння, поділяється на "своїх і чужих", позитивне та негативне, що постає чинником дезінтеграції людини та формує установку на "чорно-біле" сприйняття дійсності, породжуючи когнітивний дисонанс. | Самопізнання здійснюється через усвідомлення власного досвіду, в якому відсутні помилки та успіхи, а є лише рівні розуміння власного життя. Негативні та позитивні риси людини при цьому сприймаються як рівноцінні ресурси її розвитку. Використовуються специфічні методи поглиблення самосприйняття (тренінг-семинар особистісного зростання, соціально-психологічний тренінг, тренінг професійної майстерності, інтерактивні, релаксаційні та медитативні методики тощо).   |
| <b>ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ</b>         | Діяльність педагога рефлексується, осмислюється епізодично, що схоже на пошук виходу із глухого кута. У своїй діяльності педагог обмежується емпіричним принципом "проб та помилок", орієнтується лише на методичні рекомендації, не досягає рівня концептуально-теоретичного узагальнення свого досвіду, без чого неможливе реальне професійне зростання.  | Рефлексія, осмислення, усвідомлення власної діяльності має тренувально-навчальний, експериментальний, систематичний характер. У вчителя формується науково-теоретичне, системне мислення на тлі широкого узагальнення педагогічного досвіду.  |
|   | Особистісне пізнання та розвиток має спорадичний, стихійний характер, схожий, скоріше, на протест проти традиційної системи освіти.   | Особистісне пізнання та розвиток знаходяться у фокусі уваги, відрізняються добровільністю та регулярністю. Професійне та особистісне зростання інтегруються. Формування надситуативного, творчого мислення  |
| <b>ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ВИХОВАНЦЯ</b> | Для вихованців характерні такі негативні емоційні стани, як тривожність, фрустрація, страх, агресія, автоагресія.   | Культивується та реалізується доброзичливість, відкритість, довіра, навчання майстерності подолання конфліктів, емпатійність, толерантність.  |
|   | Мислення визнається переважно формально-логічне, вербально-дискурсивне, одномірне, аналітичне, що тренує ліву півкулю головного мозку людини (більшість інформації у шкільній освіті адресується саме їй). Ставиться перепона спробам інтуїтивному способу пізнання, не підтримується відкрите, багатозначне, метафоричне мислення. Творчість та обдарованість є виключенням  | Формується багатомірне, багатопланове творче мислення за рахунок взаємодії стратегій обробки інформації лівою та правою півкулями мозку. Розвиток інтуїтивного, метафоричного, парадоксального пізнання світу знаходить підтримку, розглядається як частина творчого процесу. Узгоджується лівопівкульовий раціоналізм та правопівкульове цілісне, асоціативне, інтуїтивне мислення. Теоретичне й абстрактне знання всіляко доповнюються і збагачуються експериментально-дослідним, отриманим як у школі, так і поза школою. Творчість та обдарованість стають нормою |
|   | Формування психологічних установок регламентується дихотомією полярних психологічних та моральних якостей   | Формування парадоксальних психологічних установок розглядається як психологічна умова розвитку вільної особистості, здатної до надситуативності й творчості.  |
|   | Орієнтація на цінності культурного прагматизму та розумного егоїзму.  | Профетична кристалізація життєвих цінностей, служіння вищій мети, спрямування на перетворення людини і планетарного співтовариства, сенсожиттєцентризм, трансцендентна життєва позиція, прагнення до Абсолютного, здатність до граничного рівня абстрагування – сходження до найбільш абстрактного конструкту – Абсолюту – всезагальної категорії, яку виробило людство   |
|   | Орієнтація на спеціалізовану, профільну освіту.   | Орієнтація та фаховий універсалізм, фундаменталізм (оскільки спеціальні знання застарівають кожні 10-15 років), на синергетичні принципи "талант – це синтез талантів", "ціле більше частин" (синергізм різних сфер діяльності професіонала) – С.С. Пальчевський <sup>752</sup> що виявляють емерджентні характеристики – системні властивості цілого.  |

<sup>752</sup> Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 310.

### 3.5. КРИЗА СВІТОВОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

Нинішня суспільно-історична ситуація характеризується "згущенням" історичного часу, входженням людства у **глобальну соціокосмопланетарну кризу**.

У цілому можна сказати, що сучасна доба займає особливе місце в історії людства. Ніколи раніше час розвитку людського суспільства не був так "згущений", так прискорений, як зараз. Беспрецедентний за масштабом, глибиною та темпом процес розвитку сучасного світу сприяє створенню унікальної історичної ситуації, коли, – писав С. Цвейг, – "як на вістря громовідводу накопичується вся атмосферна електрика, найкоротший проміжок часу вміщує в собі велику кількість подій"<sup>753</sup>.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє стверджувати, що основним протиріччям нинішньої цивілізації є протиріччя між *Цілим* і *частиною*, яке реалізується як протиріччя між цілісним і фрагментарним способами культурно-цивілізаційного, науково-технологічного та духовно-світоглядного пізнання і освоєння людиною самої себе і свого космопланетарного оточення.

Це фундаментальне протиріччя виражає сутність системної кризи нашої цивілізації, що визначається епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, з якими зіткнулося людство в кінці XX – на початку XXI століття. Ці виклики мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людства та, взагалі, цивілізаційний ландшафт нашої планети. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації, яка вступила в **еру інформаційного суспільства**, йдеться у книзі А. Тоффлера *"Шок майбутнього"* (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: *"Межі зростання"* (1973 р.), *"Людство в зворотному пункті"* (1977 р.); *"Про новий міжнародний устрій"* (1978 р.), у праці А. Печчеї *"Майбутнє в наших руках"* (1988 р.) та ін.

Людство на межі 80-х-90-х років XX століття увійшло в якісно нову стадію розвитку глобальної екологічної кризи, яка проявилася з 50-років XX століття, – в першу фазу *"Глобальної Екологічної Катастрофи"*. Минулі 20-25 років засвідчили, що незважаючи на стратегію сталого розвитку (Конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро у 1992 році (*"Ріо-92"*)), на якій були прийняті важливі документи щодо стратегії сталого розвитку, в тому числі *"Порядок денний на XXI століття"*, Саміт глав держав в Йоганнесбурзі в 2002 році (*"Ріо +10"*), Саміт глав держав у Ріо-де-Жанейро в 2012 році (*"Ріо +20"*), негативний сценарій екологічного розвитку людства зберігається, процеси першої фази *"Глобальної Екологічної Катастрофи"* розвиваються і поглиблюються і загрожують перерости за песимістичним сценарієм у колапс саморуйнування вже в 2025±5 році, а точка "неповернення", коли екологічна загибель стає невідворотною, може бути перейдена в період з 2030 по 2050 рр.<sup>754</sup>

Системна загальнопланетарна криза складається з таких субкриз, як еколого-біологічна, космокліматична, соціально-економічна, виробничо-технологічна, морально-ціннісна (духовно-світоглядна, екзистенційно-смилова), антропо-демографічна, науково-філософська, інформаційно-інтелектуальна, освітньо-педагогічна.

Зазначені субкризи реалізуються протягом значного історичного періоду, коли Ф.Ніцше акцентував увагу на кризі християнської моралі, Р. Генон – на кризі сучасного світу в цілому, А.Швейцер – на кризі світогляду, А.Тойнбі – на кризі західноєвропейської християнської цивілізації, О. Шпенглер – на кризі європейської культури. Більш того, цивілізація, відповідно до цього мислителя, **постає принципово кризовою сутністю**, оскільки вона є своєрідним історичним етапом виродження культури. У той час як деякі дослідники повністю ототожнюють культуру і цивілізацію (така точка зору зародилася ще в епоху Просвітництва, коли Вольтер, А.Тюрго розглядали культуру перш за все як розвиток Розуму, а "культурність", "цивілізованість" нації чи країни протиставлялося "дикунству" і "варварству" первісних народів). О. Шпенглер вважав, що культура – це реалізація найкращого в людині, а цивілізація реалізується тільки у сфері стандартизованого масового виробництва. Відтак, цивілізація – це вища стадія культури, на якій відбувається її остаточний занепад, а культура – це цивілізація, яка не досягла своєї зрілості. На думку О.Шпенглера, який диференціював вісім культур, кожна з них проходить низку стадій і, вмираючи, перетворюється на

<sup>753</sup> З авторської передмови до збірки історичних новел С. Цвейга *"Зоряний годинник людства"* (1927 р.)

<sup>754</sup> Субетто А.И. Парадигмальная революция в теоретическом базисе экономической науки в Эпоху Великого Эволюционного Перелома // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18285, 29.10.2013

цивілізацію. Цей кризовий процес супроводжується занепадом творчості, героїчних діянь, коли справжнє мистецтво виявляється непотрібним, тріумфує механічна робота.

Наведені субкризи сьогодення складають **системну цивілізаційну кризу**, котра може отримати як **позитивні** (перехідний революційний етап до нового, більш довершеного цивілізаційного ладу), так і **негативні** (глобальна гуманітарна катастрофа) наслідки для людства.

**Позитивні наслідки** системної цивілізаційної кризи супроводжується поглибленням міждисциплінарних досліджень сучасної науки, формуванням нової постнекласичної холистичної наукової та педагогічної парадигми, спрямованої на досягнення світу як *Цілого*, в якому фрактально-голограмним чином поєднуються в органічну тотальність мікро- та макрокосм, що дозволяє досягти синтезу наукового-теоретичної та релігійно-міфологічної, раціональної та ірраціональної стратегій пізнання світу, інтеграції науки і релігії як форм суспільної свідомості, розвинути в людині цілісне світобачення, розуміння своєї божественної природи, почуття відповідальності щодо подій, які відбуваються у космопланетарному середовищі, збагнути шляхи досягнення індивідуальної та соборної гармонії і щастя.

**Негативні наслідки** цивілізаційної кризи для людства полягають в тому, що воно входить у критичну фазу своєї еволюції та занепокоєне тривожними передчуттями глобальної катастрофи, чи "екологічного апокаліпсису", який на тлі різкої та докорінної зміни планетарного клімату сприймається релігійною свідомістю як "кінець світу". Підкреслюється, що "символізм Другого пришествя пов'язаний не лише з іудейсько-християнською релігією. Антропологи, історики, богослови виявили паралельні поняття в ісламі, буддизмі, зороастризмі, а також у культурах "третього світу" Бразилії та Африки"<sup>755</sup>. Буддисти очікують Майтрею, спасителя людства, що з'явиться у Калі-Юга (залізний вік), християни чекають на друге пришествя, іудеї – на перше, зороастрийці очікують Сошіюша, мусульмани – Мунтазара, китайці – Мітоло, китайці-буддисти – Міле, японці – Міроку, індуси – Калка Аватару... Численні пророки минулого й сьогодення закликають нас "бути готовими до події божественного гатунку та величезного значення, події, яка насувається з наростаючою швидкістю. Грізні оракули провіщують, що терміни вже вичерпані"<sup>756</sup>.

Вивчаючи різні цикли людства, можна констатувати, що багато циклів збігаються у 2015 році. Це час нового циклу розширення Сонячної системи, а, можливо, й галактики, коли Юпітер почне перетворюватись на зірку, а Земля – набуде стану Юпітера, оскільки зоряні системи як пульсаційні сутності завжди проходять у своєму розвитку критичні періоди. Дослідження засвідчують: трансмутаційний розвиток речовини планети Земля супроводжується прискоренням тектонічних процесів, ростом їх інтенсивності, появою вибухових процесів. Деякі геологи вважають, що планета Земля знаходиться на останньому етапі планетарно-геологічної еволюції, коли "вичерпуються точкові групи симетрії у мінеральному світі... Тривалість кожного (тектонічного) етапу на 50 млн. років коротше попереднього, а останній етап не скорочується на цю величину. У результаті подальше зменшення тривалості неможливе... Іншими словами, сучасна доба виявляється поворотним пунктом геологічної, і, мабуть, біологічної історії Землі"<sup>757</sup>.

Відомо, що період прецесії земної осі, за час якого вона звершує повний оберт, складає близько 26 тисяч років, що є астрономічною "добою" планети Земля. Відомо і те, що на порозі другого тисячоліття нашої ери чергова астрономічна "доба" земної історії виявляє перехідний момент. Не виключено, що о цю пору на Землі буде відбуватися дещо незвичайне, про що Біблія оповідає як про "кінець світу"<sup>758</sup>.

Як пише М.М. Палтишев, за даними *Об'єднаного інституту геології, геофізики і мінералогії* (2001 р.), **природа знаходиться у незвичайному стані – стані переходу в нову якість клімату і біосфери**. З абсолютно неясних причин припинилося накопичення вуглекислого газу і метану (на які списували "парниковий ефект") в атмосфері Землі. Фіксується різке зростання рівня приземного озону. Одночасно на Сонці відбувається процес надзвичайної важливості: наростає інтенсивність короткохвильової частини видимого світу і ультрафіолетового випромінювання (Сонце біліє!) Змінився і сейсмічний режим планети: джерела землетрусів піднялися з великих (300-700 км.) і середніх (50-300 км.) глибин у верхню частину земної кори (менше 50 км.). Збільшення кількості і розширення географії мілкофокусних землетрусів повністю змінює характер геодинамічних процесів. Слід зазначити і серйозні видозміни електромагнітного каркаса Землі. Швидко знижується напруженість магнітного диполя Землі і зростає напруженість світових магнітних аномалій

<sup>755</sup> Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с. – С. 313.

<sup>756</sup> Генон Р. Царь мира / Р. Генон // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 129–135.

<sup>757</sup> Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 23, 139.

<sup>758</sup> Фрисселл Б. В этой книге нет ни слова правды, но именно так все и происходит / Б. Фрисселл. – К.: София, 1997. – 192 с.

(Східносибірської і Бразильської). Надходять повідомлення про розширення полярних щілин у магнітному полі, через які проникають могутні потоки космічної плазми. У результаті відбувається різке потеплення територій за Полярним колом (на 9-10° у рік). Учені відзначають: якщо раніше процес переполосовки – міграції Північного полюса на Південний – складав 16 см у рік, то зараз він досягає 36 км. у рік. Відбувається докорінне перетворення кліматичної машини Землі, катастрофічними темпами змінюється кількість і якість живих видів, зростає електромагнітна потужність земної магнітосфери, не виключена можливість появи небесного світила через трансформації Юпітера, магнітосфера якого за десяток років зросла майже в два рази, у зірку. Відбувається перетворення Місяця на живий в геологічному відношенні об'єкт Сонячної системи – з атмосферою, магнітосферою, швидким обертанням. Кліматичні зміни на Землі видно вже неозброєним оком: Антарктида змінює свою конфігурацію, вічні льоди моря Роса розколюються на айсберги і тануть, стрімко зростає рівень води в Каспійському морі, в багатьох містах піднялися ґрунтові води, зростає рівень катастрофічних злив та шквалів. За останні 50 років у декілька разів збільшилась геокліматична активність Землі. Постають питання: Як же виживати в цьому житті? Як навчати і виховувати дітей? Які знання їм необхідні? Які принципи мають стати підґрунтям сучасної освіти, якщо й езотеричні, і наукові знання, накопичені людством, сьогодні прийшли до одного і того ж висновку – Земля переходить у новий якісний стан, і тому люди, які не зможуть відповісти суворим викликам планетарної історії, будуть втрачені. Придатність людини до нового життя оцінюватиметься не в кілограмах, грошах і владі, а в емоційній, інтелектуальній і вольовій потужності, що гармонізується еволюційними вимогами. Свідома праця і свідоме страждання – ось шлях порятунку у наш архіскладний час<sup>759</sup>.

Психологи, які досліджують динаміку статевої відносин, де ступінь статевої диференціації виявляє рівень розвитку соціумів (коли статево-рольова диференціація у психолого-соціальному відношенні зменшується, це свідчить про критичний стан еволюції соціуму), доходять висновку про зменшення психологічної диференціації статей<sup>760</sup>.

Не тільки релігійний, астрономічний, психологічний, але й історичний аналіз сучасної епохи переконує в тому, що людство як цілісний організм увійшло у критичний стан. Як зазначає І.М. Д'яконов, у наш час феномен глобального прискорення історичного розвитку стає особливо помітним. 1 млн. років в палеоліті виявляється еквівалентним 40 рокам в наш час, тобто, по суті, життю одного покоління. Від появи *Homo sapiens* до кінця першої первісної фази розвитку людства минуло не більше ніж 30 тис. років. Друга первіснообщинна фаза тривала приблизно 7 тис. років. Третя фаза (рання давність) продовжувалась близько 2 тис. років, а четверта (імперська давність) – 1,5 тис. років. П'ята фаза (середньовіччя) тривала вже близько 1 тис. років. Шоста (абсолютистська постсередньовічна) нараховує приблизно 300 років. Сьома капіталістична фаза продовжувалась не набагато більше ста років. Нарешті тривалість восьмої фази (посткапіталістичної) поки що неможливо точно визначити. Нанесені на графік ці вісім фаз складаються в експоненціальний розвиток, котрий передбачає перехід до вертикальної лінії, або, точніше, до точки так званої "сінгулярності". Вертикальна лінія на графіку рівнозначна переходу в безкінечність. Щодо історії, то це поняття "безкінечності" втрачає сенс, адже подальші фази історичного розвитку, постійно прискорюючись, зміняться за роки, місяці, тижні, дні, години, секунди. Якщо не передбачити катастрофи, пише І.М. Д'яконов, тоді, очевидно, треба очікувати втручання якихось нових рушійних сил, що змінять ці графіки<sup>761</sup>.

Математична модель зростання населення Землі, з якої випливає поява так званого "часу загострення", демонструє, що чисельність населення Землі прямує до нескінченності у міру наближення до 2025 року. Останній визначається як момент "загострення" розвитку людської

<sup>759</sup> Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с. – С 106-109.

<sup>760</sup> Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.; Русалов В.М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В.М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119–129.; Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3–17.

<sup>761</sup> Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с. – С. 352-353. "Як один з прикладів, що ілюструють зміни швидкості інформаційних процесів, можливо навести швидкість зміни уявлення про матерію. Від першого уявлення про матерію, що зафіксовано культурою в VI ст. до н. е., до виникнення другого уявлення інтервал становить приблизно 2300 років, від другого до третього – близько 230 років, тобто 10:1, і т. д. До кінця XX ст. було запропоноване 6-те уявлення про матерію. Таким чином, прискорення в середньому становить 10 000:1 за період 2 600 років. Примітно, що за 2 300 років відбулася одна зміна уявлень, а за останні 300 років – п'ять змін уявлень". – Ершова-Бабенко И. В. Особенности времени. Какие они? // Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель) : монография / И. В. Ершова-Бабенко. – Винница, 2005. – С. 32-33.

цивілізації<sup>762</sup>, що здатен викликати до життя найнесподіваніші події, описати котрі наука ще неспроможна.

А.Н. Петров у книзі "*Ключ до надсвідомості*" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просуваються у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив стан, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню<sup>763</sup>.

Максим Калашніков підкреслює: "ми стаємо свідками кризи виду "людина розумна", коли владу на Землі прагне захопити нова форма життя. Формуються величезні інформаційні суб'єкти, мережеві надістоти, які називаються големами. В них люди виступають як клітини одного супермозку, його нейронами. І чим більш примітивними стають люди, тим для големів краще. Кліткам супермозків або деталям біологічних мережевих комп'ютерів не потрібно бути складними. Це навіть шкідливо для големів. Неважливо, що самі люди при цьому щиро вважають себе вільним: насправді все інакше. Зверніть увагу, як гіпертрофовано розвивається все, що стосується зв'язку і телекомунікацій, зберігання і передачі інформації: Інтернет, сотовий зв'язок, супутникові канали, телебачення. Големи будують свої тіла, підсилюють зв'язність людей-нейронів. На шкоду всьому іншому! В останні сорок років науково-технічний прогрес потворно викривився і подекуди просто затупцювався на місці. Здається, ці тварюки не приймають космічної експансії, революції в енергетиці, справжнього прориву в медицині, житловій справі. Їм потрібна груба економіка нафти і газу. Або "винаходи", що зводяться до нескінченного поліпшення давніх розробок..."<sup>764</sup>.

Зазначені висновки найбільш драматично втілюються у **конспіратології** – науки про змову деяких керівних кіл планети Земля ("*тіньового уряду*", "*масонів*", "*корпоракратії*", "*глобальної олігархії*", "*рептилоїдної влади прибульців*" та ін.), яка немов би прагне створити "суспільство тотального контролю", "електронний концтабір", розділити планету на країни "золотого мільярду" та інші держави.

Перехід нашої планети в еру інформаційного постіндустріального суспільства тягне за собою принципи якісні зміни людської цивілізації, які реалізують загальну закономірність функціонування та розпаду цивілізацій. Можна говорити про певну закономірність зазнаєного процесу, яка виявляється завдяки **універсальній парадигмі розвитку**, що фіксує три стадії розвитку будь-якого феномену: тезу – антитезу – синтез. Відтак, людська цивілізація проходить три етапи розвитку:

(1) цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозволів та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу;

(2) стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозволів та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця;

(3) відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

Перехід до третьої стадії розвитку сучасної цивілізації, свідками чого ми всі є, спостерігається як процес її морального занепаду, коли діяльність соціальних інституцій зазнає певного спотворення, коли вкрай нерівномірний розподіл багатства та влади призводить до критичних соціально-економічних та геокліматичних проблем.

Цей висновок певним чином ілюструються численними феноменами соціального життя: сьогодні вже не можна сказати, що у всі часи дорослі люди критикували молодих людей приблизно однаковим чином. Сьогоднішні молоді люди сильно відрізняються від своїх молодих попередників минулих часів. Влада, багатства, інтелектуально-моральний потенціал у світі істотно поляризуються, коли з одного боку має місце нечуваний феномен – "діти індиго", а з іншого, моральні засади молодих

<sup>762</sup> Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285 с.; Капица С.П. Феноменологическая теория роста населения Земли / С.П. Капица // УФН, 1996. – Т. 166. – М. – С. 67–79.

<sup>763</sup> Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

<sup>764</sup> Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М.: АСТ, 2006. – 640 с. – С. 3-6.

докорінно змінилися. Якщо 50-100 років тому такі слова, як “хабарник”, “непорядна людина” та ін. сприймалися молодими людьми як образа, то зараз сприймаються як образа такі слова, як “лох”, “дурень”. Газета “*US Today*” опублікувала низку головних проблем, які хвилювали педагогічне товариство американської школи в 40-х і 80-х роках ХХ століття. У 40-х роках це: розмови на уроках, жування гумки, шум, біготня коридорами, погане шиккування перед заняттями, невідповідна одяг, бруд, то у 80-х роках це – наркоманія, алкоголізм, вагітність, суїцид, згвалтування, пограбування, хуліганство.

На цьому тлі виявляється й більш серйозна проблема, про яку повідомляє В.М. Жуковський, педагог-науковець і священник: “Гендерна політика у тому розумінні, в якому нам її сьогодні нав’язують із Заходу, – це небезпека для традиційних сімейних цінностей, суть якої ми ще до кінця не усвідомили. Бачте, зло завжди прикривається благими намірами, спекулює на низьких почуттях – обмані і гордості. Гендер у своєму останньому варіанті і розумінні вже торжествує перемогу у США і багатьох країнах Європи, а нині посилено веде наступ на Україну. “Що вам, люди, вроджені біологічні характеристики, ви самі маєте визначати, ким вам бути – чоловіком чи жінкою”, – говорить зло у ХХІ столітті. Така постановка питання суперечить самим основам християнської моралі. У цьому зв’язку цікавим є порівняння, яке вжив на одному з круглих столів президент Всеукраїнського союзу християн віри євангельської Михайло Паночко: якщо у ХІХ столітті Європою блукав привид комунізму, у ХХ – привид фашизму, то сьогодні маємо справу з третім приви́дом – приви́дом ЛГБТізму (ЛГБТ – скорочення від “лесбійки-геї-бісексуали-транссексуали – прим. авт.). І цей привид може виявитися страшнішим за два попередні, тому що це не просто шкідлива ідеологія, це удар по самих основах моральних цінностей людського роду, закладених два тисячоліття тому”.

Відбувається докорінна трансформація комунікативної сфери людської істоти, що реалізується на тлі глобалізаційних процесів: з появою Інтернету, мобільного зв’язку, значного збільшення та вдосконалення транспортних засобів експонентним чином активізується психологічна лабільність і мобільність людини у просторі та часі. Це в багато разів збільшує кількість і якість всіляких контактів між людьми, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток *засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю*. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері *тотального впливу всіх на всіх*, а успіх на життєвому терені нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини.

При цьому “у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в “емоційне споживання” кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п’ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов’язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє “агресивним формам культури”, які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план”<sup>765</sup>.

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молоді людини. Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв’язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність “одягати” у знаково-вербальні “шати” емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до

<sup>765</sup> Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.

зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Сама навіть їжа зараз докорінно змінилася: її генетичні модифікації, різні стабілізатори, підсилювачі смаку, барвники, консерванти, заміники натуральних інгредієнтів, біодобавки ... роблять їжу не тільки небезпечною для здоров'я (особливо для дітей), але й помітно знижують її енергетичну цінність, коли справджуються слова з Біблії про те, що в останні роки людина не зможе наситити себе їжею.

Сучасна цивілізація, на думку деяких авторів, дедалі більше нагадує відомі антиутопії Джорджа Оруелла ("*1984*") та Олдоса Хакслі ("*О, дивовижний новий світ*"), Євгенія Замятіна ("*МІТ*")<sup>766</sup>.

Важливим є також **протиріччя між двома протилежними цивілізаційними тенденціями**, перша з яких орієнтує розвиток людства у напрямку соціально-економічної, культурно-політичної глобалізації. Друга ж – пов'язана з активізацією національних інтересів розвитку націй, народів, етносів.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "**інформаційний бум**" (який нині називають "**інформаційним потопом**"). Людство ще ніколи не володіло таким незліченним обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених в океані інформації. Е. Шредингер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інститутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно і протягом багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму повністю опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки<sup>767</sup>.

Інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань<sup>768</sup>. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище "**напіврозпаду компетентності**", пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна база суттєво змінюється за декілька років. За деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівця має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає 28 % загального об'єму часу, який працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

На думку Б. Сітарської, однією з найбільших загроз у часі великих змін, характерних для сучасного світу, є відставання людей від темпу і наслідків змін, які ж вони самі провокують. Йдеться про новий тип загрози, який визнається як "людська прогалина", котра виникає внаслідок значно більшого зусилля, вкладеного у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. "**Людська прогалина**" – це дистанція між зростаючою складністю світу і нашою здатністю її зрозуміти, що виникає із зростання створених людьми складностей, які не встигають за поступом наших здібностей<sup>769</sup>.

Пафос кризи пізнання знаходить вираження у Оноре де Бальзака: "наука єдина, а ви розчленували її!". Бернард Шоу проблему спеціалізації знань висловив таким чином: "Будь-яка професія є змовою проти непосвячених". Д.О. Гранін інтерпретує обмеженість пізнання, зрозумілу ще давнім мислителям (у вигляді "філософського кола"), за допомогою відомого парадокса:

<sup>766</sup> Метафізика глобалізації. От утопии к антиутопии. Материалы постоянного действующего междисциплинарного семинара Клуба ученых "Глобальный мир" – М.: Гардарики, 2002. – 299 с.; Моисеев Н.Н. Быть или не быть человечеству? - М.: Наука, 1999. – 375 с.; Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. – М.: Мысль, 2000. – 389 с.; Моисеев Н. Н. Информационное общество как этап новейшей истории // Свободная мысль. – 1996. – № 1. – С. 39-56.; Мчедлова М.М. Понятие "цивилизация": история и методология // Философия и общество. – 1999. – №1. – С. 139-153.

<sup>767</sup> Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.

<sup>768</sup> Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

<sup>769</sup> Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К.: Основа, 2005. – 364 с. – С. 263.

“фахівець прагне пізнати все більше про все менше, поки не буде знати все про ніщо; філософ же пізнає все менше про все більше, поки не буде знати нічого про все”. В.І. Вернадський, аналізуючи у книгах *"Філософські думки натураліста"*, *"Праці з загальної історії науки"* значення ідеї єдності природи у контексті становлення наукової думки як планетарного явища, писав, що диференціація наукового знання, яка йде неперервно протягом останніх двох-трьох століть, сприяла зниженню значення цілісного світобачення, яке було притаманне, наприклад, древнім грекам.

Адекватною відповіддю на зазначені вище виклики людству є синергетичний **синтез наукової і релігійної парадигм пізнання й освоєння світу**, що відбувається не тільки в теоретичному, але й у практичному аспектах, коли відомими науковцями досліджуються паранормальні явища, а містичний і науковий світогляди починають, певним чином, теоретично узгоджуватися у сфері квантових феноменів<sup>770</sup>.

Загалом, виявляється проблема збереження релігійних традицій, що постає особливо актуальною поряд з проблемою збереження національної ідентичності, з чим пов'язаний сплеск патріотизму і націоналізму останніх десятиліть, відродження релігійних традицій, коли **наука і релігія як форми суспільної свідомості починають інтегруватися**, найбільш переконливим свідченням чого є фундаментальна праця *"Ми віруємо"* (1996 р.), авторами якої є колектив провідних науковців США (серед них – 24 лауреати Нобелівських премій з біології, хімії і фізики). У книзі (яка стала бестселером) науковці Сполучених Штатів Америки проголосили свою віру у Творця світу та заявили, що на підставі сучасних наукових даних виявлена гармонійна упорядкованість та узгодженість у будові людини і Всесвіту (антропний принцип, принцип космологічного доповнення).

Слід сказати, синтез науки і релігії впливає також з того, що сучасна наука зіштовхнулася з величезним числом **аномалій, загадкових феноменів і парадоксів**, які знаходять відповідну наукову інтерпретацію. Так, можна говорити про гіпотезу вакуумного стану псі-явищ, які виявляється здатними до делокалізації у метризованому фізичному просторі та часі, з чого випливають властивості нової просторово-часової форми руху матерії, які включають у себе багатомірність та циклічність часу, неоднорідність та анізотропність, багатовимірність та неперервність простору, який виявляє одночасно мікро- та макромасштабний характер. Можна згадати й несилові явища, гіпотезу теленеїтрального поля. Відкриті багатоманітні форми матерії (корпускулярні види, мезони, баріони), польові форми, резонанси (резонансні частки), віртуальні частки фізичного вакууму, види матерії, що утворюються мозком людини (мислеформи, мислеобрази, психічні поля тощо), біомагнетичні поля, силові поля плазмено-вакуумної природи, біоелектромагнітні поля, теплові і акустичні біофони і біофотони, мікро- та макролептонні оболонки, імпульсні біомагнітні поля. Підводяться підсумки сучасних наукових пошуків фізичного агенту, за допомогою якого здійснюються псі-явища, при цьому більшість дослідників дійшло висновку, що цей агент характеризується такими головними властивостями: у ньому одночасно сполучаються властивості макро- та мікро- та мегасвітів; як мікроявище він підпорядковується імовірнісним законам, законам квантової статистики, квантово-механічному тунелюванню, принципу нелокальності; як макроявище він здатен багатобічно взаємодіяти з оточуючим світом і переходити в будь-які види часток, полів та випромінювань; як мегаявище він володіє релятивістськими та надрелятивістськими швидкостями, здатен змінювати властивості часу та простору, сприяти їх взаємному переходу, маючи при цьому свій унікальний просторово-часовий континуум. При цьому, сучасна фізика – це наука, яка описує лише 4% матерії Всесвіту, оскільки все, що ми фіксуємо у Всесвіті, складає всього лише 4% від реального світу (матерії). І ніхто навіть приблизно не може сказати, що це таке – темна матерія і енергія, які складають ліву частку Всесвіту.

Науковий і релігійний підходи до пізнання світу полярні в тому сенсі, що наука прагне розщепити світ на збагненні розумом аналітичні, дискретні елементи, а релігія – націлена на осягнення і справдження Бога чи Абсолюту як надціннісної, тотальної, цілісної сутності. Цілісність є "загальною територією" наукової і релігійної свідомості, оскільки сучасна наука відкрила **ЦІЛІСНІСТЬ** – фундаментальний предмет сучасного наукового дослідження. Як наслідок змінюється сам світоглядний підхід природничих наук до пізнання світу. “Дозріває думка про цілісність поведінки матерії як в малому, тобто на рівні елементарних часток, так само й у великому, тобто на

<sup>770</sup> Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.; Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы / П. Девис. – М.: Мир, 1989. – 272 с.; Дубров А.П. Биография / А.П. Дубров // Материалы конференции по психотронике. – Прага, 1973. – 234 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика: Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 301 с.; Дубров А.П. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.



рівні макрокосму”<sup>771</sup>.

Відмічається перехід від суворої класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до **творчої багатозначної нелінійної діалектичної (тризначної) логіки**. Так, у 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера *"Мерехтливий розум"*, де автор говорить про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Він переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. Але оскільки комп'ютери згубні не самим по собі, а прийнятою в них двозначною логікою, то, як вважає М.П. Брусенцов, реальним вирішенням проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює живу, діалектичну логіку Аристотеля. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Брусенцовим у вигляді трійкової системи числення.

Відтак, постала необхідність у подоланні протиріччя між інтенсивним та екстенсивним напрямками в наукових дослідженнях<sup>772</sup>, між синтетичним та аналітичним знаннями<sup>773</sup>, між релігійно-міфологічним та науково-теоретичним способами пізнання світу. У системі філософських наук, природознавстві отримують розвиток інтегральні наукові розробки, що охоплюють широкий спектр феноменів дійсності<sup>774</sup>. Одним із шляхів комплексних досліджень є суперпозиція різних гіпотез і теорій, розгляд їх у єдиному філософському контексті. Визначається: “наука йде від примітивних монокаузальних теорій, що пояснюють складний феномен однією (економічною, побутовою чи психологічною) причиною, до комплексних побудов, у самій природі яких закладена можливість варіацій і різних типів розвитку”<sup>775</sup>.

Синтез науки і релігії означає повернення людства, яке досягло високого науково-технічного рівня розвитку, до своїх сакральних духовних джерел. Цей розвиток, що виявляє **діалектичну схему будь-якої зміни** (теза – антитеза – синтез), можна представити у вигляді **універсальної філософської моделі**, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт).

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

Третій етап пов'язаний з процесом злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні.

Це, у свою чергу, потребує розробки і озброєння вихованців: “методикою розкриття субстанціональної єдності різних, протилежних властивостей реального світу; методикою розв'язання внутрішніх конфліктів за допомогою внутрішнього діалогу із самим собою, оточуючими, життєвим чи літературним ідеалом, Богом; методикою пошуку численних шляхів розв'язання певної проблеми”<sup>776</sup>.

<sup>771</sup> Суханов А.П. Информация и прогресс / А.П. Суханов. – Новосибирск: Наука, 1979. – 192 с. – С. 137.

<sup>772</sup> Галилей Г. Избранные труды в 2-х томах / Г. Галилей. – М.: Мысль, 1964. – Т.1. – 566 с. – С. 200-202. ; Овчинников Н.Ф. Об экстенсивном и интенсивном направлениях в научном исследовании / Н.Ф. Овчинников // Особенности современного познания. – Свердловск, 1974. – С. 35–60.; Печенкин А.А. Вводные замечания к разделу "Релятивизм" / А.А. Печенкин // Современная философия науки / Под ред. А.А.Печенкина. – М.: Логос, 1996. – С.18–39.

<sup>773</sup> Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.

<sup>774</sup> Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Бугаев А.Ф. Глобальная экология: Концептуальные основы / А.Ф. Бугаев. – К.: Изд. СПД Павленко, 2010. – 496 с.; Буданов В.Г. В поисках законов холизма : синергетика, универсальный эволюционизм и универсальная история / В.Г. Буданов // Универсальный эволюционизм и глобальные проблемы. Сборник под ред. В.В.Казютинского. – М., ИФ РАН, 2006. – С. 95-103.; Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

<sup>775</sup> Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с. – С. 121.

<sup>776</sup> Пальчевский С.С. Сугестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с. – С. 206.

### 3.6. ОСВІТНІ ПРОЕКЦІЇ КРИЗИ СВІТОВОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

На думку науковців, саме освіта має бути вирішальним чинником та засобом для подолання сучасних цивілізаційних викликів та загроз. Останнє відображається у головних положеннях **критично-креативної (трансформаційної) освітньої парадигми**, доповненої К.В. Корсаком<sup>777</sup>.

Ми розглянули деякі аспекти глобальної кризи людської цивілізації, що, виявляючи як негативні, так і позитивні наслідки для людства та освіти, входить в еру інформаційного суспільства. У зв'язку з цим важливою є **освітньо-педагогічна криза**, яка на думку С.У. Гончаренка, значною мірою зумовлена фрагментарним способом осягнення людиною реальності<sup>778</sup>. Людина як зростаюча особистість, педагог, як особистість, що розвивається, виявляють тенденцію переборення такого фрагментарного світобачення та підіймається на рівень філософської рефлексії, починають усвідомлювати світ за допомогою узагальнених теоретичних конструктів, всезагальних філософсько-природничих категорій, що сприяє піднесенню на рівень фундаментального знання. Останнє дозволяє здійснити прориви у будь-якій теоретичній та практичній сфері людського буття, оскільки допомагає перебороти вузькі рамки окремих предметних галузей пізнання світу.

Це цілком стосується педагогічної практики і теорії, які можуть набувати усталеного догматизованого стану у разі, якщо будуються у вузькому контексті педагогічних реалій. М. О. Бердяєв у книзі *"Самопізнання"* писав, що "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої"<sup>779</sup>. Ці слова цілком справедливі для перехідних кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, яка увійшла у **стан системної кризи**. Це позначається на виникненні **постмодерністських напрямів** сучасної педагогічної теорії і практики<sup>780</sup>. У 1990 году Г.Р. Мюллер опублікував статтю *"Про "кінець виховання": критика педагогічної рецепції постмодерністського мислення"*, в якій заперечує існування педагогічної дійсності та педагогічної теорії, оскільки людина не може бачити різницю між істинними та хибними знаннями та створює гіперреальність. У 1975 році в Німеччині побачила світ книга Б. Браунмюля *"Антипедагогіка. Обрис нівелювання освіти"*<sup>781</sup>, що відображала ідеї (М. Манноні, Г. фон Шенебек, Ю. Олькерс, К. Молленхауер, В. Бланкерц, В. Лемперт, В. Клафка, Д. Гарц, К. Ф. Гестемейер, Е. Браунталь, Г. Купфер, Г. Шенебек, Г. Остермейер, Х. Бек, В. Велш та ін.<sup>782</sup>), відповідно до яких сучасна освіта та виховання тоталітарні та ворожі до дітей, виявляючись дресурою та промивкою мозків. Відтак, сучасна педагогіка, відповідно до **постмодерністського напрямку в педагогіці**, знаходиться у глибокій кризі щодо своїх теоретичних концепцій і філософських визначень цілей та ідеалів освіти, яка, як вважає Карл-Гейнц Флехзіг стала бюрократичною підсистемною сучасного суспільства<sup>783</sup>.

Освітня криза позначається на особистості педагога у зв'язку з цивілізаційними зрушеннями. Педагога зазнає серйозних змін критичного характеру, про які пише В.О. Кудін, коли аналізує працю Б.Фарбера *"Криза в освіті: стрес і відчай в американського вчителя"* (1991 р.), де йдеться про синдром відчаю як стресовий стан, зумовлений низкою таких чинників, як: постійна громадська критика, переповнені класи, адміністративний тиск, бюрократична некомпетентність, неадекватна

<sup>777</sup> Корсак К.В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти / К.В. Корсак // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – Ч.4. – С. 12–21.; Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті : інтегрально-філософський аналіз : Монографія / К.В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.; Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За заг. ред. Г.В.Щокіна. – К.: МАУП – МПА, 1997 / К.В. Корсак. – 208 с.

<sup>778</sup> Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

<sup>779</sup> Бердяєв Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с. – С. 295.

<sup>780</sup> Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.; Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

<sup>781</sup> Braunmuhl E. von. Antipadagogik. Tuidenzur Abschaffung der Erziehung. Weinheim; Basel, 1975.

<sup>782</sup> Kuppfer K. Antipsychiatrie und Antipadagogik // Die deutsche Schule, 1974. Bd. 66. S. 591-604.; Schoenebeck H. von. Antipadagogik im Dialog: eine Einfthung in anti-padagogische Denken, Weinheim; Basel, 1989; Schoenebeck H. von. Unterstutzen statt erziehen- Die neue Eltern-Kind-Beziehung, Munchen, 1982; Mannoni M. «Scheisserziehung». VonderAntipsychiatriezur Antipadagogik. Frankfurt am Main, 1987.; Qelkers J. Die Wiederkehr der Postmoderne. Padagogische Reflexionen zum neuen Fin de siecle // Zeitschrift iur Padagogik. 1987.Bd.33,N 1; Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation // Zeitschrift tur Padagogik, 1987. Bd 33, N 1.; Garz D. Paradigmenschwund und Krisenbewusstsein. Zum gegenwartigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung // Padagogische Rundschau. 1989. Bd. 43, N 1.; Gvstettieyer K.-F. Padagogik nach der Moderne? Vom kritische Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus // Zeitschrift fur Padagogik. 1993. Bd. 39, N5.; Ladenthin V. Normative Pluralitat // Vierteljahrsschrift fur wissenschaftliche Padagogik. 1993, Bd, 69, N 2.; Beck Ck. Aesthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne-Rezeption der Padagogik- Bad Heibrunn, 1993.

<sup>783</sup> Flechzig K.H. Vielfaltund Transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modem ierungskrise in Bildungs-systemen. Erziehungswissenschaft zwischen Modernisiermg und Moderaitatskrise // Zeitschrift fur Pagagogik, Beiheft 29. Weinheim; Base 1992. – S. 351-360.

затраченим зусиллям низька заробітна плата та ін. Результатом цього постає нова генерація вчителів, які Б.Фарбер поєднує в такі групи, як "вимучені вчителі", "несамовиті вчителі", "байдужі вчителі"<sup>784</sup>.

У книзі "*Освіта і праця – велике пограбування століття*" Айвор Берг (США) наводить результати досліджень і окремі факти, які переконують у тому, що **успіхи в освіті жодною мірою не ведуть до більшої ефективності в праці**, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати в інших сторонах і аспектах особистості і її оточення<sup>785</sup>.

Цей висновок поглиблюється Е. Фроммом, який вважає, що "Значний сектор нашої культури має єдину функцію: затуманювати всі основні питання особистого і суспільного життя, всі психологічні, економічні, політичні і моральні проблеми. Один з видів димової завіси є твердження, що ці проблеми є надто складними, що пересічна людина їх не зрозуміти. Насправді навпаки: більшість проблем особистого і суспільного життя дуже прості, настільки прості, що зрозуміти їх міг би практично кожен. Їх зображають – часто навмисно – настільки складними з метою показати, ніби розібратися в них може тільки "фахівець"... у своїй вузькій галузі; і це відбирає у людей сміливість і бажання думати самостійно, підриває віру в свою здатність розмірковувати про насущні проблеми. Індивід відчуває себе таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити". Суттєво, що Е. Фромм при цьому пише про важливий чинник, який паралізує здатність людини до критичного мислення – про руйнацію цілісного уявлення про світ, коли життєві факти втрачають ту специфічну якість, яку вони мали, коли були б інтегровані у загальну картину світу<sup>786</sup>.

У зв'язку з цим П.Вайцвайг зазначає: "Багато шкіл і коледжів, на жаль, не готують випускників до реального життя. Люди лише одержують свідоцтво про освіту, що не відображає рівень їх знань. Сучасні методи навчання незграбні і архаїчні, вони засновані на помилкових засадах: голови учнів забиваються заздалегідь відібраним інформаційним матеріалом в певному контексті, замість того щоб надихнути і спрямувати їх серця і думки до незалежного сприйняття знань в атмосфері довіри, свободи і реальної відповідальності перед навколишнім світом. Недивні тому і результати численних щорічних опитів, які засвідчили, що значна кількість випускників коледжів всіх віків за минулі дванадцять місяців не прочитала жодної книги. Школа викликала у них лише огиду до навчання. Інститути освіти не роблять нічого для того, щоб розвинути в молодій людині елементарні якості, необхідні для повного, активного і змістовного життя; я маю на увазі мужність, співчуття, терпіння, усвідомлення дійсної шкали цінностей і ідеалів, уміння спостерігати, роздумувати, прагнення пізнати себе, тонкість сприйняття, творчу активність, винахідливість, любов до всього живого і пошану до закону"<sup>787</sup>.

Як вважають деякі дослідники, сьогоденне суспільне замовлення спрямоване на формування людини-гвинтика, людини-користувача, людини-споживача, носія сучасної масової культури, що, у свою чергу, посилює тенденцію до **масовізації освіти**. Ілюструють цей висновок слова А.А. Фурсенка, міністра освіти Росії (2007), який визнав, що головним завданням системи освіти є виховання не людини-творця, а споживача відкриттів інших людей: "недоліком радянської системи освіти була спроба формувати людину-творця, а зараз завдання полягає в тому, щоб виростити кваліфікованого споживача, здатного кваліфіковано користуватися результатами творчості інших". Інший міністр освіти Росії, Д. В. Ліванов (2012): "Готувати треба не розробників технологій, а фахівців, які можуть адаптувати запозичені технології". За таким підходом постає питання щодо того, хто буде створювати нові технології – чи не споживачі?.

Освітня криза створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають **педагогічними міфами**, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики<sup>788</sup>.

<sup>784</sup> Кудін В.О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. – Харків: НТУ "ХП", 2002. – 207 с. – С. 131-134.

<sup>785</sup> Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery. – Boston: Beacon Press, 1971.

<sup>786</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с. – С. 208-209.

<sup>787</sup> Вайцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 85.

<sup>788</sup> Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

Зазначимо, що системна цивілізаційна криза, як і криза освіти, це явище, яке реалізує певні **позитивні і негативні** зміни (маркування цих змін як позитивних чи негативних постає доволі проблематичним) у всіх сферах суспільства, які втілюють в собі сучасний процес трансформації цивілізаційного ладу – тотальну зміну людської цивілізації (чи зміну суспільно-економічної формації).

Відтак, можна говорити про глобальний процес революційної зміни сучасної цивілізації, який реалізується у докорінній трансформації парадигми суспільної свідомості, що приводить до зміни парадигми науки як її форми. Це, у свою чергу, визначає зміну педагогічної парадигми (педагогічної цивілізації), яка реалізується через освітньо-педагогічну кризу та постає стимулом відповідних реформ, нововведень, інновацій щодо цілей, змісту, засобів, учасників освітнього процесу, зокрема й особистості педагога.

Ці освітні зміни реалізується у контексті процесів, що також можна визначати як позитивні чи негативні залежно від того чи іншого критерію, що, у свою чергу, залежить від установки дослідника на ту чи іншу систему цінностей та педагогічну парадигму.

Як приклад наведемо думку про поширення **диверсій в освіті**<sup>789</sup>, які мають на меті створити умови для деградації як молоді, так і педагогів тої чи іншої держави. Як вважає К.В. Корсак, одна з таких диверсій пов'язана з **міфом про ефективність Болонської системи освіти**: "Знайомство з багатьма зарубіжними джерелами не дає підстав для підтвердження тези про концентрацію європейцями фінансових та людських ресурсів на проблемі повної реструктуризації вищої школи і побудові "загальноєвропейської системи вищої освіти з взаємним визнанням дипломів". Термін "*Болонський процес*" використовується тим рідше, чим більша європейська держава і чим старіша і більш розвинена в неї система вищої освіти. Більш популярний цей міф в тих невеликих периферійних країнах, які мали слабо розвинені зв'язки з провідними державами Європи і сподівалися на "болонському" шляху отримати значні дивіденди стосовно полегшення і розширення обмінів в освітньо-науковій сфері, запозичення і впровадження кращого європейського досвіду тощо"<sup>790</sup>.

У зв'язку з цим педагог виявляється у вкрай складному становищі, оскільки докорінно змінюється його роль як організатора процесу здобування знань, які для учнів перетворюються на знання окремих тестових процедур. Відтак, нівелюється значення особистісних якостей педагога, котрий має сформувати особистість дитини, що за таких умов спотворюється. Аналізуючи цю ситуацію, І. Олін пише: "Де дослідження про те, який стрес відчувають діти протягом десятиденного очікування, коли від заповненої за кілька годин зашифрованого папірця залежить підсумок всього шкільного життя, отримання атестата, вся доля? Як позначається на їх психічному і моральному здоров'ї розуміння, що чесність і сумлінність навчання протягом одинадцяти років легко перекреслюються ЗНО, що допускає будь-яке шахрайство? Яка тут якість навчання, якщо з року в рік видно приклади, як ледар і неук прекрасно влаштовується на безкоштовному місці в університеті, займаючи його замість розумного і старанного? І при цьому тисячі школярів (які зовсім не мріють про вищу освіту, а просто хочуть щасливо жити і працювати), котрі не пройшли успішно обов'язкове ЗНО, відкидаються на узбіччя життя"<sup>791</sup>.

Тим більше, що тестування як спосіб перевірки знань і, відповідно, як модель і засіб навчання, має набагато більше "мінусів", ніж "плюсів". Так, викладачі Кембриджського університету (Англія) провели серед своїх студентів дослідження, спрямоване на з'ясування взаємозв'язку вступного тестування та загального інтелектуального рівня учнів. Результати були опубліковані в одній з найвпливовіших газет – *Telegraph*, де ми можемо прочитати міркування професорів історії Коледжу святого Іоанна в Кембриджі, які пишуть про те, що за таких умов протягом багатьох років дітей відчували нестандартно й самостійно мислити і висловлювати власні ідеї, гальмували розвиток особистості учнів. Як зазначається у статті, теперішні студенти-відмінники припускаються настільки ганебних помилок, які раніше не зустрічалися й у слабких студентів. Таке падіння рівня навчання знаходить пояснення, згідно з яким "студенти націлені на певний результат, їм просто нема потреби думати". Цей порядок базується на реаліях "тестової освіти", коли, як зазначає радник уряду і колишній директор Лондонської ораторської школи Дж. Макінтош, дітям просто дають необхідні для заліків або іспитів факти, без будь-якого контексту – дають той мінімум, який їм потрібен для

<sup>789</sup> Кочетков В.В. Глобализация в образовании : информационная война и "промывание мозгов" или доступ к мировым знаниям и благам цивилизации? / Кочетков В.В. // ВМУ "Социология и политология". – 2005. – № 1. – С.144-160.

<sup>790</sup> Корсак К.В. О Болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>

<sup>791</sup> Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>

отримання оцінки. При цьому навіть в Кембриджі студенти не знають, як писати есе, а самі тести такі "інтелектуали" проходять при цьому без помилок. Президент Академії творчої педагогіки, голова Ради директорів шкіл Росії, Я.С.Турбовський повністю згоден з висновками професорів Кембриджа, наголошуючи на тому, що на Заході існує тенденція скасування державного тесту, який висловлює недовіру вчителю, котрий навчає протягом тривалого часу, але не може оцінювати результати свого навчання, оскільки навчання перетворюється на процес натаскування на готові відповіді.

Як пишуть Н.К.Чапаєв і М.А.Чошанов, американські школярі звикли до тестів, де найголовніше – вибрати правильну відповідь (а саме рішення задачі можна і не приводити). Ця порочна практика призвела до того, що школярів на навчають математично мислити, доводити, аргументувати. Крім того, більшість тестів, що використовуються в американських школах, досить прості, вони не вимагають знання евристичних методів вирішення завдань, а лише спрямовані на тренаж типових завдань.

Відтак, поширення тестових процедур в освіті передбачає її рух до знаннєвої парадигми, яка реалізується у контексті кредитно-модульної системи як особливої системи оцінювання знань. У результаті введення кредитно-модульної системи кількість годин аудиторної роботи зі студентами на кожен курс різко скоротилася за рахунок скорочення практичних занять (найефективнішої форми роботи). Формально це скорочення компенсується збільшенням кількості годин на так звану позааудиторну роботу, але реально така, звісно, не ведеться, оскільки години ці додатково викладачам не оплачуються, приміщення для її проведення не забезпечуються і ніхто її не контролює.

Отже, деякі педагоги ставляться до впровадження кредитно-модульної системою досить скептично, оскільки їх змушують відмовлятися від звичних, таких, що виробляються роками і десятиліттями, підходів до навчання на користь стандартним, що виключають творчий момент, прийомів і маніпуляцій з тестами і громіздкими, чисто формальними схемами оцінювання. За таких умов різко збільшує робоче навантаження на викладача при тій же самій заробітній платі<sup>792</sup>.

Відтак, деякі педагога вважають диверсією **введення зовнішнього незалежного оцінювання**, що докорінно змінює цілі навчального процесу, спрямовує його

1) на знаннєвоцентровану, а не на людиномірну (особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну) освітню парадигму, орієнтує

2) на факти, а не на мислення,

3) на запам'ятовування, а не розуміння,

4) на масовізацію, а не індивідуалізацію освіти,

5) на формування споживача, а не творця,

6) на фрагментарність, а не цілісність світу,

7) на сприймання людини як засобу та інструменту, а не як цілі,

8) на прагматичний контекст космосоціоприродного буття, а не на його глибинний сенс<sup>793</sup>.

Зазначимо, що ЗНО було скопійоване українською та російською системами освіти з відповідних процедур західної освітньої галузі. Відповідно, виявляється проблема загальної диференціації людської цивілізації на **"Схід – Євразія – Захід"**<sup>794</sup>. У зв'язку з останніми драматичними подіями в українському суспільстві суперечності між цими цивілізаціями досягають апогею, що реалізується у деяких доволі екстремістських поглядах щодо порівняння Заходу та Русі, зокрема Київської Русі (яка втілює в собі Євразійську цивілізацію):

"Але що є Русь і що є Захід? Русь завжди оборонялася. Захід завжди нападав. Русь намагалася жити за рахунок власних ресурсів. Захід намагався жити за рахунок ресурсів чужих. Русь прагнула і прагне до миру. Захід прагнув і прагне до війни. Особливо яскраво це стало помітно в останні 2-3 роки. Русь – веде цивілізацію до Життя, Захід – веде цивілізацію до Смерті. І тут немає жодного перебільшення, ніякого пафосу – лише голі факти. Їх може побачити кожен, хто дозволить собі хоч трохи звільнити свою голову від туги спресованого сміття західної пропаганди, яка вільно гуляє в

<sup>792</sup> Чапаєв Н.К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения / Н. К. Чапаєв Н.К., Чошанов М.А.// Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2011, № 10 (69). – С. 3-27.

<sup>793</sup> Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012; Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.; Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>; Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012; Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>; Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>; Прякин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013; Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с. – С. 91-100.

<sup>794</sup> Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

українському медійному просторі останні 22 року нашої "незалежності".

Хіба Русь "подарувала" світу хронічну економічну кризу? Ні, це подарунок Заходу. Хіба Русь винайшла світову фінансову систему, засновану на фальшивих грошах, які друкує купка банкірів? Ні, це теж подарунок Заходу. І таких "подарунків" величезна кількість: економічна, фінансова і військова розправа над неугодами (суверенними) країнами; породження Аль-Каїди і світовий тероризм; знищення національних культур і поширення псевдокультури; відмова від традиційних духовних цінностей і нав'язування "цінностей" сатанинських тощо"<sup>795</sup>.

Захід є ініціатором та головним механізмом процесів світової глобалізації, які також виявляють розмаїття суперечностей та проблем у галузі освіти:

"Хронічна втома вчителя пов'язана з масою психосоціальних проблем і внутрішніх неадекватностей, що виникли на тлі переоцінки цінностей в українському суспільстві, яка відбувається під впливом головних соціальних процесів – глобалізації і модернізації.

Для педагогічної спільноти України входження в глобалізаційний простір насправді стало проблемою. І перш за все тому, що вона, ще не ставши самостійною організаційною структурою, не надбавши і не відчувши своєї специфічної функції в складний період розвитку суспільства, почала інтегруватися в зовнішній (чи то європейський, чи то американський) простір. Це є першою помилкою, яка стала джерелом багатьох інших.

Найбільш психологічно і технологічно розвинуті країни стали контролювати процеси соціалізації молоді в Україні, вказувати педагогічній спільноті шлях, проявляти ідеологічну і психокультурну експансію. А вона виявилась не здатною чинити опір, захищати свої інтереси і інтереси молоді. А тому начебто об'єктивно необхідні для ефективної соціалізації глобалізаційні процеси дали протилежний ефект. Вільний розвиток самобутності українського народу був порушений інтенсивним неадаптованим запозиченням зарубіжного освітньо-педагогічного досвіду. Українська молодь і вчителство почали пристосовуватись до викривлених процесів, недостатньо адаптуючи смисл цих процесів до власних потреб і реально існуючих освітньо-виховних проблем. Вчителі середніх шкіл, в яких навчається понад 6 млн. українських дітей, знаходяться в стані когнітивної, ідеологічної і мотиваційної аномії. Діти не можуть в таких умовах отримати позитивну соціальну ідентичність, громадянськість і здорову патріотичність"<sup>796</sup>.

Як бачимо, особливості взаємодії Східної, Західної та Євразійської цивілізацій ("цивілізаційних проектів") знаходять відображення в особливостях їх освітніх систем. Якщо вважати, що східна цивілізація реалізує переважно правопівкульовий тип мислення та освоєння дійсності (як показали дослідження В.В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії відносно посиленна активність правої півкулі)<sup>797</sup>, а західна – лівопівкульовий, то слов'янська (Євразійська) цивілізація реалізує півкульовий синтез як інтеграцію протилежних стратегій пізнання світу людини, що забезпечує творчо-діалектичну парадигму світорозуміння представниками цієї цивілізації.

Таким чином, як писав В.С. Соловйов, західні народи виражають в організації своєї свідомості суспільство одностороннього монізму, коли суспільне життя людини зводиться до тотальної єдності. Західні народи, навпаки, здійснили у своїй практиці односторонній проект плюралістичної організації соціуму на базі особистих інтересів окремих людей. "Всезагальний егоїзм і анархія, множинність окремих одиниць без будь-якого внутрішнього зв'язку – ось крайнє вираження цієї сили". Тому істинно гармонійний суспільний лад виражає "третя сила" світової культури, яка реалізується в житті слов'янських країн"<sup>798</sup>.

За таких умов насильне впровадження в євразійську освітню систему освітніх моделей західної культури може розумітися як певна диверсія, що, на наш погляд, постає одним із суттєвих чинників сучасної освітньої кризи української системи освіти. Розглянемо цю тезу більш докладно.

Суттєво, що західний євро-американський варіант розвитку освіти неодноразово піддавалися критиці багатьма авторами, оскільки для нього характерна певна лівопівкульова раціотехнократична специфіка типу мислення, "прямоперспективність", логічність, лінійність, монологізм, сциєнтизм і

<sup>795</sup> Черепакін Ю.Г. Украина: противостояние суицидников и жизнелюбов. Обращение ко всем гражданам Украины // «Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ.18491, 05.02.2014

<sup>796</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 5-6.

<sup>797</sup> Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193 с.; Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 59-68; Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.

<sup>798</sup> Соловьев В. С. Три силы // Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 1. – 688 с. – С. 19, 29.

формалізація культури, заміна її технологією. Звідси впливає концепція "одновимірної людини" західної цивілізації<sup>799</sup>.

Ю.В. Романенко у своєму дослідженні переконливо обґрунтовує тезу про принципову неповноту і частковість цивілізацій та відповідних психоструктур, що склалися в умовах як Західної, так і Східної цивілізаційних проектів<sup>800</sup>.

Відтак, західну соціокультурну систему, в тому числі у контексті функціонування освітньої галузі, визначають як "суспільство споживання", "демократія шуму" та ін.<sup>801</sup>. При цьому процес ескалації тотальної раціональності західної цивілізації призвела, на думку деяких дослідників, до драматичних наслідків – зміни як культури, так і самої людини, перетворення культури в цивілізацію, а потім – в "текстуру", що знаменує зникнення культури як такої.

За таких умов в західній "суперіндустріальній соціотехнічній системі міжлюдські відносини перестають регулюватися до- та позараціональними способами: почуттями, звичаями, вірою, любов'ю, ненавистю, ідеалами... Іншими словами, духовність тут редукує до розуму, цінності замінюються інформацією... У міру зростання можливостей технологічного маніпулювання, культура як механізм підтримки соціальності застаріває і стає не потрібною... з культури зникають почуття, дух, душа і вона спирається тільки на розум, розсудок, інтелект, вона стає текстурою"<sup>802</sup>.

Це твердження реалізує освітню тенденцію західного світу щодо посилення знаннєвого аспекту навчання через "натаскування", схематизацію знань. Тому розглядаючи європейський варіант освіти, дослідник виявляє проблему місця і ролі людини, зокрема й педагога, в цій освітній системі, оскільки в ситуації технократичного суспільного ладу людина, позбувшись природних імпульсів, втрачає високу мету діяльності, її емоційне виправдання, вона не живе, а функціонує. Це актуалізує людину без цінностей, коли соціологічне поняття "людина" стало поступово витісняти поняття "особистість", оскільки за таких умов людський суб'єкт "розмазується" по соціальній системі, він децентрується, коли взаємодії людини з зовнішнім середовищем багато в чому опосередковується технічними пристроями<sup>803</sup>.

Саме на цій основі, на наш погляд, базується класична західна освіта, яка відповідає раціональності і прямоперспективності мислення та культури. За таких умов освіта постає світською (виходячи з опозиції "світське – духовне"); міською (згідно опозиції "місто – село"); елітарною (відповідно до опозиції, за якою культура диференціюється на елітарну і масову, керуючу і керовану); письмовою (відповідно до опозиції, яка впливає з диференціації культури на "письмову" та "усну")<sup>804</sup>, критичномисленнєвою<sup>805</sup> (відповідно до опозиції – "критичність" – "щирість" у процесі сприйняття дійсності).

За таких умов педагог залучатися до процесу знаннєвоцентричної освіти, котра може розумітися як технологія, адаптивно-дисциплінарна система засвоєння суми знань, умінь і навичок (компетенцій), спеціально організована для прийому та передачі інформації. Провідні принципи, на підставі яких тут будується взаємодія між учасниками процесу освіти, на думку С. Л. Максимової, це: субординація (нерівноцінність і підпорядкованість), монологізм (зміст взаємодії транслюється тільки в одному напрямку), свавілля (нав'язування певних ієрархічних рівнів освіти своїх законів іншим рівням), контроль, послідовність і поступовість, раціоналізм<sup>806</sup>. Цей порядок речей призводить до того, що масовий характер освіти та "...знання, внаслідок їх видимої загальнодоступності, знецінюється, разом з цим втрачається здатність розрізняти знання та інформацію; впроваджуються спрощено-реалістичні абстрактні моделі буття, що не мають чуттєво-емоційного підкріплення. Паралельно з цим відбувається втрата людиною чутливості до вищих проявів подій, розмиваються

<sup>799</sup> Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 16.

<sup>800</sup> Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.

<sup>801</sup> Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

<sup>802</sup> Essinger H. Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften / H Essinger// Schule Inder multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung / H. Magdeburger. – Frankfurt / M : Verlad für Interkultureller Kommunikation, 1991. – 223 S. – S. 26-30.

<sup>803</sup> Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 10-12.

<sup>804</sup> Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб: Искусство, 2000. – С. 150-392. – С. 271.

<sup>805</sup> Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания"/ Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002 – №2. – С. 71-81.; Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.; Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. СПб:"Альянс Дельта", 2003. – 284 с.

<sup>806</sup> Максимова С.Л. Образовательная практика и образовательное знание: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.01/ Максимова Светлана Анатольевна / Екатеринбург: Изд. УГУ, 1999. – 245 с – С. 68.

естетичні та етичні ціннісні орієнтири. Соціально-комунікативний канал захоплюють засоби масової інформації, насичені і перевантажені готовими до вживання образами, що тягне за собою розповсюдження інформаційної наркоманії та втрату здатності до самостійної творчості й освіти"<sup>807</sup>. За таких умов так звана "інформаційна жуйка" стає пріоритетом в освітньому процесі, "видавляючи" з нього ті особистісні зачатки духовності та культури, які колись були його надбанням, замінюючи їх псевдокультурою або масовою культурою"<sup>808</sup>.

Міжособистісний аспект сучасної західної моделі освіти реалізується в його монологічності, коли на перший план спілкування виходить тільки одна його сторона – комунікативна як спосіб передачі інформації, а духовний, емоційний аспект нівелюється. Саме тому деякі автори вважають, що європейська концепція освіти призведе систему освіти до тотальної кризи людини та особистості"<sup>809</sup>.

У цілому, освітньо-педагогічна криза як умова та механізм переходу освітньої галузі до нової освітньої парадигми виявляє загострення суперечностей між старим та новим, коли, з одного боку, свої позиції зберігає традиційна суб'єкт-об'єктна знаннєцентризована парадигма, а з іншого декларується та певним чином впроваджується інноваційна суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована людиномірна парадигма. Це створює ситуацію певної невизначеності та дихотомічності в системі освіти зі всіма наслідками для розвитку особистості педагога.

Подано деякі суттєві *дихотомії сучасної педагогічної дійсності*. Зазначимо, що дихотомічні феномени справляють своєрідний, здебільшого позитивний, вплив на формування особистості людини як мети її розвитку, оскільки особистість найбільш швидко розвивається за умов невизначеності, суспільного "хаосу" та соціально-економічних суперечностей, які сприяють розвитку процесів особистісно-професійної ідентифікації вчителів, педагогічної рефлексії, самосвідомості, інтенсифікують пошук свого місця у житті, змушують педагогів активно шукати шляхи самореалізації.

#### **1. Масовізація сучасного освітнього процесу та розвиток його елітарності.**

З одного боку – "загальноосвітня тенденція перетворення вищої освіти на масову. Цей процес, розгорнувшись в 60-70-х роках в США, у 80-90-х в Західній Європі, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть широко охопив й країни Центральної і Східної Європи, в тому числі й Україну. Сама по собі "масовізація" вищої освіти – процес позитивний. Він вирішує важливе завдання демократичного суспільства – широкого і вільного доступу до вищої освіти. В Україні за часи незалежності була створена така система вищих навчальних закладів, яка сьогодні спроможна забезпечити навчання усіх випускників середньої загальноосвітньої школи. Лише до вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації у нас щорічно вступає до 70 % випускників середніх загальноосвітніх закладів, тоді як до 1990 року цей показник сягав ледь 25 %. Поза стінами вищих навчальних закладів фактично залишаються одиниці випускників шкіл"<sup>810</sup>.

З іншого боку, цей процес виявляє й негативні наслідки, оскільки значно низив якість освіти: "В школі та вузі законодавцем моди стала бездарність. Ледарі й тихоходи виховують характер майбутніх дорослих. Ментальна лінь стала нормою життя. Здатність мислити перетворилася із радісної норми людського існування в безпросвітну муку. Бездарі стали впливовою соціальною групою, яка визначає темп академічного руху і стиль життя в суспільстві"<sup>811</sup>.

На противагу масовізації виявляється тенденція до поширення елітарності освіти через створення елітних навчальних закладів, класів з поглибленням вивчення тих чи інших дисциплін та ін.

Зазначена дихотомія значно збільшує затребуваність та, відповідно, кількість педагогів як спеціальних, елітних навчальних закладів, так і вищої школи, коли спостерігається відтік найбільш талановитих педагогів з загальноосвітніх закладів. З іншого боку, процес збільшення кількості педагогів елітних навчальних закладів, викладачів вузів відкриває вчителям ЗОШ значно більші можливості професійного зростання як у контексті роботи у вишах, так і у сфері наукової діяльності, що дозволяє вчителям підвищувати свій науковий статус та отримувати наукові ступені. Цей, у свою

<sup>807</sup> Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28. – С. 27.

<sup>808</sup> Якса Н. В. Некоторые аспекты поликультурного образования в странах европы // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2014. – Вип. 8. – С. 83-99.

<sup>809</sup> Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

<sup>810</sup> Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с. – С. 91.

<sup>811</sup> Макаренко В. П. Воспроизводство бездарей и телегробы // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – Т. 4 / Педагогіка і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007. – . 68-79. – С. 78.



чергу, збільшує можливість сучасного вчителя виконувати різні соціально-педагогічні ролі – не тільки вчителя-предметника, педагога-вихователя, педагога-соціального працівника, педагога-психолога, педагога-управлінця, але й педагога-науковця, педагога-дослідника, "елітного" педагога. При цьому загострення суперечності між цими ролями сприяє розвитку самосвідомості вчителя через розширення поля його самореалізації, підвищення рівня професійних домагань та самооцінки.

**2. Іншою дихотомією сучасної освітньої галузі постає подвійна роль сучасної освіти – як сфери послуг та механізму виробництва людини.**

Зазначена дихотомія призводить до загострення суперечностей між прагматичною та особистісно-світоглядною орієнтацією педагогічної праці, що, у свою чергу, значно актуалізує розвиток самосвідомості педагога у контексті пошуку свого місця в житті.

**3. З одного боку існує потужний рух у напрямі профілізації та спеціалізації освіти, а з іншого – на тлі інформаційного потопу, коли ідеї та технології створюються вкрай швидко, орієнтація на спеціалізацію виявляється у певному розумінні згубною,** оскільки, з одного боку, спостерігається відрив освіти від темпів розвитку науки і техніки (коли освітній цикл середньої та вищої школи не відповідає цим темпам), а з іншого, – посилюється фрагментарність світобачення людини. Це призводить до загострення суперечностей сучасної освіти та до пошуку шляхів інтеграції спеціалізаційно-профілізаційної та фундаменталізаційно-інтеграційної тенденцій розвитку освіти, що загострює проблеми педагогіки та активізує розвиток особистості педагога через подолання цих проблем.

Зазначимо, що концепція профільної освіти, яка була започаткована у 70-80-ті роки ХХ століття, застаріла, оскільки за цей час змінилися пріоритети економіки, як в своєму розвитку пройшла кілька цивілізаційних етапів: первіснообщинний, сільськогосподарський, промисловий і тепер знаходиться на інформаційному. Відповідно, змінювалися як цілі (функції) системи освіти, так і інші її компоненти. Наприклад, на сільськогосподарському етапі (основні сфери діяльності – землеробство, скотарство і дрібні ремесла) батьки в ході спільної діяльності навчали дітей тим навичкам, якими володіли самі, в результаті виростали професійні виконавці.

На промисловому етапі для виготовлення складних машин і механізмів у зміст освіти входять теоретичні знання та навички, які можна придбати тільки в спеціальних навчальних закладах. "Продуктом" освіти стають вузькі фахівці, здатні забезпечити високу продуктивність праці на своєму робочому місці і тим самим – високий прибуток власнику підприємства. При цьому багатство держави створюють високотехнологічні виробництва і висококваліфіковані кадри, що вміють їх обслуговувати.

Загалом, система освіти на цих цивілізаційних етапах добре виконувала свої функції, оскільки відповідала їх потребам і встигала перебудовувати методики та зміст навчальних програм.

Нині, коли дедалі більше інтенсифікується процес інтелектуалізації економіки, коли найбільш цінними продуктами стають інформація і наукові технології, освіта не завжди відповідає новим тенденціям переходу людської цивілізації у якісно новий суспільно-економічний етап, на якому найбільш повно виявляється потреба у адекватному змісті освіти, в який входять не тільки професійні знання, а весь соціокультурний досвід, накопичений попередніми поколіннями. Створювати такі продукти на черговому цивілізаційному етапі розвитку суспільства – інформаційному – може тільки творча особистість, і вирішальне значення в економіці набуває людський капітал з принципово новими, "людськими" якостями в структурі особистості: комунікативність (здатність працювати в команді), креативність (здатність генерувати нові ідеї), спроможність добре навчатися (здатність швидко засвоювати і використовувати нову інформацію). За таких умов "економіка виробництва" змінюється "економікою знань", що потребує нову людину – володаря цих знань, який відповідає ідеалу системи освіти ХХІ століття, що наприкінці 80-х років ХХ століття сформулював А.Урбанські, віце-президент Американської асоціації вчителів: "в основі викладання буде лежати навчання мисленню". У сфері вітчизняної освіти у 70-80-ті роки ХХ століття у цьому напрямку працювала плеяда педагогів-новаторів, які прагнули навчати дітей мисленню, а не просто "накачувати" обсягом знань.

При цьому установка на навчання мисленню заперечує принципи профільного навчання, яке критикує С.С.Рукшин, заслужений вчитель Росії, автор понад 100 наукових робіт з педагогіки, математики, технічних наук, фундатор і керівник Центру для обдарованих школярів, що зростив двох Філдсовських лауреатів – Григорія Перельмана та Станіслава Смирнова (таке нікому в світі не вдавалося), учні якого завоювали більше 80 медалей на міжнародних олімпіадах, причому більше 40 – золоті (неперевершений світовий рекорд) у статті "*Прийдешня катастрофа у сфері освіти*" критикує концепцію профільної освіти.

С.Є.Рукшин вважає, що якщо цій новій економіці потрібні творчі особистості, то концептуальні принципи профільної системи спрямовані тільки на передачу вузько профільних знань, а відтак, концепція профільної освіти, котра орієнтується на профілізацію у старших класах та відмовляється від природничих дисциплін у середній ланці, морально застаріла. Тим більше, що в основі профільної моделі освіти покладено принцип школи як інституту, що надає освітні послуги. С.Є.Рукшин цілком справедливо зазначає, що оскільки освіта – це системотвірний інститут нації та держави, який реалізує процес національної безпеки, то концепція освіти як інституту, що надає "освітні послуги" – це підрив цієї безпеки: громадянами нас робить освіта і виховання, а не куплені послуги<sup>812</sup>.

**4. З одного боку, спостерігається широка комп'ютеризація освітнього процесу у зв'язку з розвитком парадигми неперервної освіти та дистанційних форм її реалізації. З іншого, – відомі негативні наслідки тотальної комп'ютеризації освіти.** Це також значно проблематизує сучасний освітній процес та активізує розвиток особистості педагога.

У зв'язку з цим можна констатувати виклики комп'ютеризації навчання: 1) людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка реалізує реальність, що приводить: до появи "дітей-індиго", розвитку резонансно-колективістського сугестопедичного навчання, біо-комп'ютерів як засобів біологічної обробки інформації; до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, до актуалізації антропного принципу, ноосферних технологій в освіті; до багатозначного творчого мислення, появи гуманістичної психології, яка розглядає людину у єдності її негативних та позитивних якостей, що постають її позитивними ресурсами; до сплеску містично-ірраціонального та гуманістичного світорозуміння, правопівкульової тенденції світосприйняття, олюднення, психізації дійсності, розвитку синергетики, яка хаос вважає упорядкованою сутністю; до синтезу наукових та релігійних уявлень, сходження до сакральних глибин "сходінками вниз, які ведуть вверх"; до розвитку багатозначної правопівкульової тенденції світосприйняття, потребі у розвитку особистості – творчої людини з багатозначним діалектичним мисленням, яка формується через резонансні хаотизовані, багатозначні впливи та деієрархізовану організацію освітніх процесів; до активізації сугестопедично-резонансних, природовідповідних, кооперативно-колективістських, компетентнісних форм та методів навчання, звертання уваги на феномен ініціації древніх соціумів, на містичне осяяння, на системні властивості цілого та емерджентний характер знання, незвичайні умови актуалізації знань та умінь (диво-лічильники та поліглоти); до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, коли в людини виявляються сакральні глибини мудрості та інтуїції, а знання ініціюються у процесі колективної творчості всіх учасників навчального процесу; до цілісно-циклічної, інтегральної причинно-наслідкової ідеології світосприйняття світу; до наукових парадоксів, що кидають виклик матеріалістичному світоустрою, до розвитку парадоксальної логіки та синтезу матеріалізму й ідеалізму, суб'єкта та об'єкта пізнання; до висновку, що особистість актуалізується як трансцендентна сутність через творчо-надситуативну діяльність і постає результатом внутрішньої мотивації; до висновку, що мислення – це процес імовірнісний, глобальний, хвилю-польовий, який охоплює увесь Усесвіт, зокрема його "універсальний семантичний простір" (В.В.Налімов); до утвердження фрактально-голограмного світопочуття та пошуку загальних сенсів життя.

**5. Тенденція до глобалізації (інтернаціоналізації, європеїзації) сучасної цивілізації, з одного боку, та пошуків національної ідентичності, – з іншого.**

На терені української наукової спільноти можна знайти науковців, які виражають негативне ставлення до глобалізаційних процесів у контексті національного відродження. Так, українська дослідниця О.А. Донченко (один з авторитетів у галузі вивчення соціальних рис українського народу) вважає, що досі невизначеним для освітніх виховних цілей є поняття "глобалізація", а тому і "глобалізаційний процес". Дехто розуміє під цим владу і тиск транснаціональних монополій товарів і послуг, хто – формування і користування спільним інформаційним простором, хто – необхідність підпорядкування чужим правилам життя, виробленим більш розвиненими і сильними країнами Заходу, а хто – вільне пересування у реально-фізичному всесвітньому просторі. О.А. Донченко пише, що досі об'єктивна потреба включення України до взаємозв'язків з іншими самостійними розвиненими країнами світу не може успішно реалізуватись, тому що не сформувалися колективні доцентрові психосоціальні феномени, необхідні для виживання нашої спільноти. Вітак, досі Україна і українці не відчувають себе певною унікальною самостійною одиницею, що має власний, "ідентифікаційний код", власну новітню ідентичність.

Відтак, як вважає О.А. Донченко, глобалізація з її достатньо руйнівними наслідками щодо етнічної та національної ідентичності робить виклик молодій українській державі, яка має

<sup>812</sup> Левченко М. Грядущая катастрофа в сфере образования: интервью Рукшина Евгения Сергеевича [Електронний ресурс] – Ресурс доступу: <http://eot.su/node/13621>

сформувати новітню ціннісну ідентичність. При цьому саме як конфлікт, так і певний резонанс психосоціальних цінностей є нині головним чинником формування тих чи інших відносин між країнами світу. Тому, як вважає О.А. Донченко, "всередині нашого суспільства саме цінності стали головним предметом ідентифікаційних процесів на рівні як окремих людей, так і груп, спільнот та організацій. Саме цінності визначають ставлення людей і груп один до одного. Цей системний чинник потребує уваги не тільки з боку науковців, а, головним чином, з боку педагогічної спільноти... Сьогодні найбільш поширеною серед української молоді є так звана постмодерністська ідентичність, для якої характерними є ознаки відцентрового індивідуалізму, "пофігізму", віртуальної свободи від обов'язків і моральних імперативів. По суті, в Україні перестав працювати другий біологічний закон – виживання виду (суспільства)"<sup>813</sup>.

У зв'язку з цим можна говорити про системну кризу ідентичності людини як чинник цивілізаційної ідентичності особистості. Суттєво, що особистісна ідентичність, за П. Рікером, реалізується у контексті утвердження як особистої ідентичності – самототожної унікальної сутності, що не співвідноситься зі звичками, традиціями та іншими національно-родовими ознаками, так і з наративної ідентичності, що реалізується у процесі взаємодії людини з суспільними феноменами<sup>814</sup>. За умов глобалізації, коли має місце не тільки спотворення зазначених типів ідентичності, але й викривлення історичної ідентичності<sup>815</sup>, порушується співвідношення цих двох типів ідентичності, коли *ідентичність особистості стає ситуативною, нестабільною, безсистемною*, що набуває критичного змісту на терені сучасної України, де наявні такі чинники негативного впливу на особистість педагога, як: відсутність єдиної системи загальносуспільних ціннісних орієнтацій як консолідуючого початку соціуму; низький рівень культури суспільства, морально-релігійних регуляторів поведінки; наявність у суспільства невирішених соціально-економічних проблем, зловживання владою, а звідси – низький авторитет влади та силових структур; фіксація особистості на підтриманні інтенсивності почуттів, які постійно стимулюються рекламою; сприйняття реальності як незалежної від особистості системи з абсолютними якостями, що нівелює свободу, та через це – відповідальність педагога; високий рівень розвитку інформаційних технологій з їх можливим негативним впливом; неможливість контролю владних структур сфери масової інформації.

Відтак, у контексті аналізу наявної соціокультурної ситуації можна дійти висновку, що за сучасних умов важливо знайти гармонійний баланс – з одного боку, інтегруватися в світовий освітній простір, а з іншого – зберегти переваги національної системи освіти, що забезпечує розвиток української держави, національної культури та реалізує процес національної ідентифікації педагога<sup>816</sup>.

<sup>813</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 6.

<sup>814</sup> Рікер П. Сам як інший / П.Рікер. – К.: Дух і літера, 2000. – 458 с. – С. 169.

<sup>815</sup> Мазур Ю.Ю. Ідентичність в умовах глобалізації та регіоналізації // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. – 2013. – Вып. 6. – С. 41-48.

<sup>816</sup> Андреева О. М. Національна безпека України в контексті національної ідентичності і взаємовідносин з Росією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора політ. наук : спец. 23.00.01 „Теорія та історія політичної науки” / О. М. Андреева. – К., 2010. – 29 с.; Андрущенко В. П. Інноваційний розвиток освіти в стратегії „українського прориву” / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–18.; Антонюк О. Державна самоідентифікація України в процесі реалізації національних інтересів / О.Антонюк // Персонал. – № 11. – 2007. – С. 1–9.; Бердій Т. С. Співвідношення етнічної та національної ідентичностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец.09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Т. С. Бердій. – Донецьк, 2007. – 23 с.; Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Світоглядно-філософський аналіз / А. І. Бойко / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Знання України, 2009. – 380 с.; Бойчук С. С. Феномен культурної ідентичності: філософсько-методологічний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 „Філософська антропологія, філософія культури” / С. С. Бойчук. – К., 2009. – 18 с.; Брок-Утне Биргит. Аналіз глобальних факторів, впливаючих на сучасну освітню систему, на прикладі європейських університетів / Биргит Брок-Утне // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 37–42.; Брюховецька Л. Національна ідея чи національна ідентичність? [Електронний ресурс] / Л.Брюховецька // Тренінги перемови та продажу тренера Деревичького. – Режим доступу : [http://dere.com.ua/library/reshta/nac\\_ideya.shtml](http://dere.com.ua/library/reshta/nac_ideya.shtml) ; Василюк А. Проблеми аналізу освітніх реформ / А.Василюк // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 76–82.; Верри Герман. Чем глобализация грозит академии? / Герман Верри // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – С. 30–33.; Вільчинська І. Ю. Етнічна та національна ідентичність сучасної української молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. „Етнополітологія та етнодержавознавство” / І. Ю. Вільчинська. – К., 2002. – 20 с.; Вознюк О. В. Сучасні світові тенденції та їх наслідки для освітньої галузі / О. В. Вознюк // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : зб. матеріалів Всеукраїнської конференції (Київ. – 22 лютого 2011.). – К., 2011. – С. 112–123.; Гарань О. Державна стратегія має сприяти формуванню української ідентичності і цілісності країни [Електронний ресурс] / Олексій Горань // Школа політичної аналітики при НАУКМА. – 11 липня 2007 р. – Режим доступу : <http://www.spa.ukma.kiev.ua/index.php?page=42> ; Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Ентоні Гіденс. – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с.; Грушевський М. Хто такі українці й чого вони хочуть / Михайло Грушевський. – К.: Товариство „Знання України”, 1991. – 240 с.; Денисюк Ж. З. Масова культура як чинник трансформування національно-культурної ідентичності в умовах глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. культ. : спец. 26.00.01 „Теорія та історія культури” / Ж. З. Денисюк. – К., 2010. – 18 с.; Денмен Брайан Д. Появление транснациональных схем (структур) обмела в области образование в регионах Европы, Северной Америки и Тихоокеанской Азии / Денмен Брайан Д. // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 1. – С. 5–10.; Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / Д. І. Дзвінчук. – К., 2007. – 38 с.; Закон України „Про основи національної безпеки України” від 19 червня 2003 р. № 964-IV [Електронний

При цьому, як вказує В.Г. Кремень, *глобалізаційні процеси приводять до певних позитивних наслідків*: кардинально посилює звязність і цілісність планетарної спільноти; загострює конкуренцію між різними субектами від регіонів, країн, націй до окремих громадян; спричиняє небачене прискорення розвитку науки; виявляється географічна та економічна мобільність людей; людство прагне до максимальної відкритості, прозорості, зрозумілості, усунення будь-якої замкненості, невідповідності світовим нормам, до взаємної довіри та ивзнання результатів діяльності; утворення віртуального інформаційно-комунікаційного простору; транснаціональність освіти, науки, культури; спостерігається рішуче відторгнення всього застарілого<sup>817</sup>.

Зазначимо, що сучасні педагоги, філософи, соціологи, звертаючи увагу на перебіг в кінці ХХ століття глобальної кризи освіти, вказується на такі її ознаки, як: зростання "функціональної неосвіченості" у світі; певний розрив між освітою та культурою та відставання освіти від науки; збереження традиційних суперечностей та дисфункцій сучасних освітянських систем, що зумовлює зниження якості освіти; значне послаблення впливу освіти на процес соціалізації молоді; зростаюча невідповідність між позитивним потенціалом загальнолюдської культури, науковими та культурними досягненнями суспільства і культури мас (масової культури); низький КІД щодо використання людством своїх соціоприродних ресурсів (сучасних наукових відкриттів, інноваційних технологій); розрив між вищими досягненнями, професійною майстерністю окремих видатних особистостей (педагогів) і діяльністю пересічних працівників.

У зв'язку з цим можна констатувати й такі чинники кризи вітчизняної освіти, як: крах провідних принципів та догм радянської освіти; одержавлення та бюрократизація освітянської системи на протигагу самоврядувальним її основам; спотворення соціальних функцій школи та соціального замовлення щодо освітніх цілей, які б відповідали сучасним цивілізаційним викликам; залишковий принцип фінансування освіти, культури, науки; соціально-економічний та моральний розрив між професорсько-викладацьким корпусом, студентами та учнями; значне зниження соціального престижу освіченості й інтелекту у кризовому українському соціумі.

Зазначимо, що декларації щодо подолання освітньої кризи освіти в нашій державі сфокусовані у Державній національній програмі "Україна ХХІ століття: стратегія освіти", яка визначає інноваційні цілі, напрями й антикризові завдання реформування національної освіти, що загалом відповідає світовій практиці: міжнародні проекти "Освіта для 2000 року" (ФРН); "Освіта американців для ХХІ сторіччя" та "Нація у небезпеці" (США); "Освіта майбутнього" (Франція); "Модель освіти для ХХІ століття" (Японія) та ін.

ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/law/03\\_nbu.html/](http://www.nbuv.gov.ua/law/03_nbu.html/). ; Землюк В. П. Політична ідентичність в Україні в період кризи „розвинутого соціалізму” і здобуття державної незалежності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 „Політичні інститути та процеси” / В. П. Землюк. – К., 2007. – 20 с.; Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.; Концепція віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України. Проект ТЕМПУС „Е-інтернаціоналізація для навчання у співпраці”. – ЕАСЕА, 2011. – 28 с.; Корсак К. В. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб./ К. В. Корсак, І. О. Ластовченко. – К.: МАУП, 2007. – 449 с.; Кремень В.Г. Глобалізація та методологія модернізації національної освіти // Доповідь Василя Кременя на загальних зборах НАПН України // Педагогічна газета. – 2013. – № 11 (231). – С. 1-2.; Кудря М. М. Глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація: контекст Болонських реформ / М. М. Кудря // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. № 63. – Ч. 2. – С. 48–55. Макбруни Г. Возможности и риски в транснациональном образовании – проблемы планирования учреждения международного кампуса / Г. Макбруни, Э. Поллок // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 3. – С. 50–54.; Пелагеша Н. Є. Трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації : автореф...канд. політ. наук – 23.00.05 „Етнополітологія та етнодержавознавство” / Н. Є. Пелагеша. – К., 2009. – 20 с.; Пінчук Є.А. Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / Є. А. Пінчук. – К., 2010. – 33 с.; Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система : соціально-філософський аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 21 с.; Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Людмила Рижак // Вісник Львівського університету. – 2008. – Вип. 11. – С. 27–37. ; Северинюк А. В. Дисфункціональні явища в освіті за умов реформування вищої школи: регіональний вимір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / А. В. Северинюк. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.; Смагін І. І. Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування : дис. к. наук з держ. упр. : 25.00.01 / Смагін Ігор Іванович. – К., 2002. – 219 с.; Стародуб Т. С. Процеси формування регіональної ідентичності України як чинник її зовнішньої політики в галузі безпеки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 21.01.01 „Основи національної безпеки держави (політичні науки)” / Т. С. Стародуб. – К., 2005. – 20 с.; Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / [за ред. Д. О. Тхоржевського]. – К. : ІЗМН, 1998. – 150 с.; Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогіка і вікова психологія” / К. С. Тороп. – К., 2008. – 20 с.; Цимбал Т. В. Глобалізація та збереження національної ідентичності [Електронний ресурс] / Т. В. Цимбал. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/2\\_SND\\_2007/Politologia/19431.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_SND_2007/Politologia/19431.doc.htm); Чернілевський Д. В. Ментальність – основоположна складова системи цінностей особистості / Д. В. Чернілевський // Нові технології навчання: Спецвипуск № 67. Частина 1. – Київ–Вінниця, 2011. – С. 11–16.; Чернілевський Д. В. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті / Д. В. Чернілевський // Нові технології навчання: № 62. – Київ–Вінниця, 2010. – С. 7–15.; Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становлення Я образу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – Педагогічна та вікова психологія / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 23 с.

<sup>817</sup> Кремень В.Г. Глобалізація та методологія модернізації національної освіти // Доповідь Василя Кременя на загальних зборах НАПН України // Педагогічна газета. – 2013. – № 11 (231). – С. 1-2.

Відтак, **світова криза освіти** як глобальний цивілізаційний процес зафіксована<sup>818</sup> ще у 70-ті роки ХХ століття, коли ЮНЕСКО визнав, що сучасна освіта перебуває у кризовому стані, суть якого полягає в тому, що останнім часом розірвано зв'язок між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства<sup>819</sup>. Зокрема, в 1979 р. в сьомій доповіді Римському клубу під назвою "Немає меж процесу навчання", виконаному під керівництвом ряду науковців і громадських діячів різних країн було диференційоване нормативне і інноваційне, орієнтоване на майбутнє, навчання. Якщо перше спрямоване на засвоєння правил діяльності в ситуаціях, що повторюються, то друге має на увазі розвиток здібностей до сумісних дій в нових, можливо безпрецедентних ситуаціях. Основну мету доповіді автори вбачали в тому, щоб за допомогою реформ систем навчання розробити методи подолання розриву, що все збільшується, між зростаючою складністю проблем, що стоять перед людиною, і її здатністю протистояти цій складності. Учені вважають однією з основних проблем навчання людей в епоху НТР. Вони піддають критиці "традиційні" системи навчання, що забезпечують лише пасивну адаптацію людини до змін навколишнього середовища.

Як результат можна констатувати кризу соціалізації, коли система освіти вже не забезпечує гармонійне входження людини в реальне соціальне життя. По-друге, це й наростання розриву між освітою і культурою, коли фахівець одержує, як правило, знання, але не цінності культури. По-третє, постійно збільшується відставання освіти від сучасної науки, яка бурхливо розвивається, що в підсумку призводить до "заниження людського в людині", оскільки неосвічена в повноцінному розумінні людина легко стає об'єктом маніпуляції, в тому числі й у процесі свого професійного самовизначення і розвитку<sup>820</sup>.

Цей процес набуває глобального масштабу. Як пишуть І.С. Кон і І. Берг (див.: його відому книгу *"Освіта і робота: Велике професійне пограбування"*), у всіх країнах соціологи та економісти констатують колосальний розрив між зростаючою вартістю освіти (збільшення тривалості навчання, зростання його масовості, подорожчання його технічних засобів) та її недостатньою соціальною ефективністю, а також між формалізованим, технічним навчанням, у ході якого людина набуває певної суми знань, і формуванням культурної, творчої, соціальної особистості<sup>821</sup>.

Зазначений кризовий стан освіти рельєфно ілюструється словами Ш.О. Амонашвілі (він відстоював ідеї дитиноцентризму – орієнтацію на внутрішній чинник педагогічної системи), який в кінці ХХ століття підкреслював, що особистість дитини стала поняттям чужим для традиційної педагогічної теорії і практики, коли все спрямоване на те, щоб сформувати у школярів знання, але навіть надсучасні знання, як би міцно вони не були засвоєними, не народжують особистість, не формують у школярів систему ставлень та переконань<sup>822</sup>.

Цю думку можна проілюструвати тезою О.М. Леонтьєва про можливість зубожіння душі при збагаченні інформацією, коли, як констатують соціологи та економісти більшості країн, існує колосальний розрив між зростаючою вартістю освіти (подовження строків навчання, зростання його масовості, подорожчання його технічних засобів) та його недостатньою соціальною ефективністю, а також між формалізованим, технічним навчанням, у ході якого людина набуває певної суми знань, і формуванням культурної, творчої, соціальної особистості.

Визнається й те, що в школі спостерігається недооцінка невербальних здібностей, а також мимовільного рівня регуляції психічних процесів, які пов'язуються деякими дослідниками з творчими досягненнями<sup>823</sup>. Розвиток дитини зазвичай супроводжується пригніченням спонтанних відчуттів, а спроби дітей зберегти свою безпосередність вважаються головною причиною конфліктів між дітьми та дорослими. При цьому глибоко симптоматичні є слова Б. Шоу, який назвав учителя ворогом та

<sup>818</sup> Бондарев В.Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г.Бондарев. – Минск.: НИО, 2003. – 128 с.; Кумбс Ф.Г. Кризисы образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.; Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н.Н. Пахомов // Культура, образование, развитие индивида / Институт философии; Исследовательский центр по управлению качеством подготовки специалистов. – М., 1990. – С. 6–19.; Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.; Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагапсоев. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.

<sup>819</sup> Кумбс Ф.Г. Кризисы образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.

<sup>820</sup> Новиков А.М. Проектирование педагогических систем : [Соотнесение "старых" и "новых" понятий в педагогике] / А. М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23–28.; Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование : Научно-практическое пособие / А. М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 266 с.; Свидерский В.И. Некоторые вопросы диалектики изменения и развития / В.И. Свидерский. – М.: Мысль, 1965. – 288 с.

<sup>821</sup> Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.; Кон И.С. Открытие "Я" / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.; Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery / I. Berg. – Boston: Beacon Press, 1971.

<sup>822</sup> Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.; Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.; Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.

<sup>823</sup> Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

катом, а школу – найвреднішим етапом своєї освіти. Тому вважається, що суспільство, по суті, неправильно трактує сутність дитинства, визначаючи його як підготовку до життя і ігноруючи його самоцінність. У цьому спостерігається психологічне відчуження дорослих від дітей<sup>824</sup>, коли виховання іноді порівнюється з процесом "психічного зараження" зі всіма освітніми й соціальними наслідками, що з цього випливають<sup>825</sup>. Я. Корчак писав, що "все сучасне виховання спрямоване на те, щоб дитина була зручною, воно послідовно, крок за кроком прагне приспати, пригнітити, знищити все, що є волею і свободою дитини..." [див.: <sup>826</sup>].

К.О. Абульханова-Славська засмучується, що "серед фундаментальних знань, які даються сучасній людині у школі та вузі, не було і немає знань психології людини. Люди зі шкільної парти детально вивчають маточки та тичинки, кості скелету і розміщення мускулатури, але не одержують знань про роль та значення для життя людини волі і розуму, не знають законів формування групи, спільності і тим більше життя людини... недовершеність системи освіти полягає у тому, – пише цей же автор, – що на дитину обрушується лавина готових знань, а її допитливість... її потреба у мисленні... пригнічується"<sup>827</sup>.

Зазначимо, що цей біфуркаційний кризовий стан посилювався ретроградним чином системною кризою радянського суспільства. Загалом, розвиток вітчизняної освіти протягом другої половини ХХ століття виявив певну кризову ситуацію (внаслідок жорсткої централізації, посилення авторитарних, бюрократичних методів управління у 1965-1984 роках), внаслідок якої у 1984 році розпочалася реформа загальноосвітньої та професійної школи. Кризовий стан освіти, як і всіх сфер радянського суспільства, став очевидним і через започатковану в 1985 році М.С. Горбачовим перебудову суспільства.

Як вважає В.Т. Наніванська, найстрашніше, що відбулося за цей період, – це деформація людини, яка виявляється на різних рівнях (у міжособистісних стосунках, у кризі інституту сім'ї, у ставленні до дітей, літніх людей та інвалідів, до природи, історії, культури, праці), тому освіта, подібно до природного середовища, має розвиватися природним чином<sup>828</sup>.

Глобальна криза людської цивілізації, зокрема й класичної моделі і системи освіти спонукала до розробки нових фундаментальних педагогічних ідей<sup>829</sup>, сприяла певному пробудженню національної самосвідомості, про що свідчить урядовий Закон "Про мови" (1989 р.), який проголосив українську мову державною. Новообраний парламент 16 липня 1990 року прийняв "Декларацію про державний суверенітет України", а 24 серпня 1991 року республіканським парламентом був прийнятий "Акт проголошення незалежності України". Це сприяло відродженню суверенної України, вихід на рівень нової системної цілісності, що реалізується через подолання кризового стану в освіті, який є закономірним етапом розвитку системи<sup>830</sup>, коли будь-яка криза організаційного розвитку системи може відіграти роль каталізатора рівня оптимальності, а, отже і загальної ефективності функціонування соціальних систем, що було доведено І. Пригожиным<sup>831</sup>.

Кризовий стан вітчизняної освіти (а після 1991 року – української освіти та освіти країн пострадянського простору) позначається на певних суперечностях, що постають важливими чинниками розгортання цього процесу. Передусім, на думку Х.Г. Тхагапсоева, виявляється *невідповідність між просвітницькою парадигмою, що народжується, і сучасними реаліями освіти* (оскільки із трьох форм так званої духовної предметності – *знань, цінностей, проекту*, що були концептуалізовані М.С. Каганом, – освіта відображає лише знання). Це, своєю чергою, проявляється у загостренні суперечностей між:

<sup>824</sup> Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 22.

<sup>825</sup> Кандыба Д.В. Тайная власть гипноза / Д.В. Кандыба. – СПб.: Литера, 1998. – 415 с. – С. 241.

<sup>826</sup> Как построить свое "Я" / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 79.

<sup>827</sup> Абульханова К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К.А. Абульханова, М.И. Воловникова, В.А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 4. – С. 27–40.

<sup>828</sup> Наниванская В.Т. Анатомия репрессивного сознания (как создавалась отечественная школа) / В.Т. Наниванская // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 47–53.

<sup>829</sup> Готвальд Ф.Т. Помоги себе сам. Медитация / Ф.Т. Готвальд, В. Ховадьд. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – 174 с.

<sup>830</sup> Цивилизации. Вып. 5: Проблемы глобалистики и глобальной истории. – М.: Наука, 2002. – 239 с.; Цивилизации. Вып. 6: Россия в цивилизационной структуре Евразийского континента. – М.: Наука, 2004. – 243 с.; Цивилизации. Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций. – М.: Наука, 2006. – 278 с.; Цивилизация. Восхождение и слом: Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса. – М.: Наука, 2003. – 453 с.

<sup>831</sup> Свтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Свтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с. – С. 34-36; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.

1) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відновлення через предметно-знаннєвий тип освіти;

2) соціокультурною (культуроконтекстною) та індивідуально-особистісною зумовленістю формування (і прояву) людини та безособистісно-імперативними методами навчання та виховання;

3) безперервною зміною змісту, зростаючим обсягом знань і незмінним лінійно-сукцесивним характером базових інформаційних технологій освіти<sup>832</sup>.

Крім того, кризовий стан, як справедливо вважають А.В. Євтодюк та В.І. Луговий, пов'язаний також із тим, що механізми зворотних зв'язків у системі культури не встигають реагувати на швидкоплинні зміни у соціокультурному житті; тому нові освітні системи мають моделюватися, а вже існуючі – трансформуватися на засадах загальнолюдського співжиття та загальноцивілізаційного поступу<sup>833</sup>.

Виділяється багато можливих причин виникнення глобальної освітньої кризи. Наприклад, можна говорити про розвиток філософії освіти, ядром якої постала механістично-детерміністська наукова картина світу, що склалася в XVI – XIX століттях. На ідеалах класичної науки було зведено будівлю сучасної педагогіки<sup>834</sup>. На основі цих ідеалів сформувалася класична модель освіти, відповідно до якої "основними параметрами процесу навчання в сьогодишній школі що визначають спосіб його регламентації, є:

1. Класно-урочна форма організації занять;

2. Наочний принцип організації змісту навчання;

3. Рівень знань, умінь і навичок як основна форма завдання продукту навчання і контролю за ходом процесу навчання"<sup>835</sup>.

Класична модель освіти сьогодні фактично вичерпала себе, оскільки не відповідає вимогам, що пред'являються до школи і освіти сучасним суспільством і виробництвом. Таким чином, як вважається, слід шукати новий комплекс педагогічних і філософських ідей, що створюють інтелектуальну основу для сучасної школи<sup>836</sup>. Як вважає Ю.Е. Краснов, гостро затребувана зміна всієї цілісності сцієнтистсько-школярської освітньої парадигми-практики<sup>837</sup>. Відтак, ми маємо говорити не про те, щоб навести порядок і налагодити роботу наявних механізмів соціалізації і трансляції культури. Навпаки, ми сьогодні знаходимося в ситуації *зміни самої парадигми освіти*<sup>838</sup>.

Необхідна розробка освітньої парадигми-практики, здатної стати чинником, що виводить цивілізацію з кризи і забезпечує досягнення цілого комплексу завдань в гуманітарній і соціально-економічній сферах людського суспільства<sup>839</sup>.

Зміна освітньої парадигми, на думку Х.Г. Тхагапсоева, передбачає переосмислення і трансформацію усіх аспектів освіти як системи (освіта тут розуміється: як підсистема культури і універсальна форма діяльності; як механізм соціокультурогенезу та соціокультурний інститут; як інституційна система і особлива реальність становлення-розвитку, самореалізації індивіда)<sup>840</sup>. Нова освітня парадигма постає своєрідним атрактором освітньої системи, а мета освіти при цьому зосереджується на поєднанні індивідуального та соціального аспектів людського розвитку<sup>841</sup>.

Відтак, як вважає Ю.Е. Краснов, однією з умов переходу цивілізації в режим "стійкого розвитку" є зміна освітньої парадигми. З іншого боку, можна обґрунтувати зростання ролі сфери

<sup>832</sup> Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.

<sup>833</sup> Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с. – С. 90-92; Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності "Держ. управління" / В.І. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с. – С. 73.

<sup>834</sup> Савицкий И. О философии глобального образования / И. Савицкий // Философия образования для XXI века / Исследовательский центр по управлению качеством подготовки специалистов. – М.: Логос, 1992. – С. 9–18. – С. 11.

<sup>835</sup> Громыко Ю.В. Управление в образовании как программирование развития образования / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В.Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 13–42. – С. 31.

<sup>836</sup> Розин В.М. Выступление на круглом столе "Образование в конце XX века" / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–21.; Розин В.М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Синергетика и образование. – М.: Издательство "Гнозис". – 1997. – С. 77–80.

<sup>837</sup> Краснов Ю.Э. Смена образовательной парадигмы – задача нашего времени / Ю.Э. Краснов // Кіравання у адукації. – 2006. – № 9. – С. 7–15.; Краснов Ю.Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения: Учеб. пособие для студентов магистратуры / Ю.Э. Краснов. – Минск : БГУ, 2003. – 226 с. ; Краснов Ю.Э. К разработке Национальной доктрины развития образования как системообразующего элемента стратегической безопасности страны в XXI веке / Ю.Э. Краснов // Кіравання у адукації. – 2004. – № 2. – С. 14–27; 2004. – № 3. – С. 3–9.

<sup>838</sup> Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.

<sup>839</sup> Краснов Ю.Э. К разработке Национальной доктрины развития образования как системообразующего элемента стратегической безопасности страны в XXI веке / Ю.Э. Краснов // Кіравання у адукації. – 2004. – № 2. – С. 14–27; 2004. – № 3. – С. 3–9.

<sup>840</sup> Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110. – С. 105.

Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагапсоев. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с.

<sup>841</sup> Кареев Н. Идеалы общего образования / Н. Кареев // Alma mater. – 1992. – № 1. – С.81–87. – С. 85.

освіти як ключового чинника стратегічної безпеки країни в умовах постіндустріального інформаційного суспільства.

Аналіз освітніх цивілізаційних трансформацій дозволяє провести деякі важливі паралелі між принципами полікритеріального підходу та основними ідеями метапарадигмального синтезу, які спрямовані на вирішення проблеми розмаїття педагогічних парадигм.

Як пише М.І. Романенко, для розв'язання зазначених вище проблем (парадигмальна множинність педагогіки і відсутність ґрунтовних сучасних наукових основ її побудови в сучасну епоху цивілізаційних змін) слід використати методологію **метапарадигмального синтезу** (яка виявляється єдиною надійним інструментом пізнання за сучасних умов множинності освітніх теорій та практик, соціокультурних репрезентацій освітнього поля), котра певним чином корелює із **полікритеріальним підходом**, що, як вважає О.О. Кравцов, є перспективним способом осмислення генезису, структури і можливих напрямів розвитку науково-педагогічного знання і педагогічної дійсності. При цьому полікритеріальний підхід можна розуміти як *метод аналізу педагогічної дійсності, заснований на синтезі філософсько-антропологічного, поліпарадигмального, цивілізаційного, формаційного і культурного підходів в єдину систему*, що дозволяє ідентифікувати та описувати об'єкти, що належать до педагогічній дійсності з погляду їх цивілізаційної, парадигмальної, формаційної і культурної приналежності<sup>842</sup>.

Виходячи з пропонованого розуміння полікритеріального підходу до аналізу педагогічної дійсності та педагогічних цивілізацій, О.О. Кравцов формулює систему принципів, на яких він ґрунтується.

Таблиця 11

*Співвідношення компонентів особистості педагога з принципами полікритеріального підходу та основними ідеями метапарадигмального синтезу*

| КОМПОНЕНТИ (ПОЧАТКИ)<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ПРИНЦИПИ<br>ПОЛІКРИТЕРІАЛЬНОГО<br>ПІДХОДУ  | ОСНОВНІ ІДЕЇ<br>МЕТАПАРАДИГМАЛЬНОГО<br>СИНТЕЗУ   |
|--|--|--|
| <b>Самосвідомість і рефлексія</b>            | Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням<br>Педагогічно-герменевтичний принцип | Ідея станової (загалом – соціально диференційованої) освіти  |
| <b>Ціннісно-цільовий початок</b>             | Принцип "аксіологічного детермінізму"  | Ідея всебічного гармонійного розвитку людини   |
| <b>Індивідуально-вольовий початок</b>        | Принцип "варіативності істини"   | Ідея індивідуального (персонального) навчання та виховання   |
| <b>Автономно-самодетермінований початок</b>  | Принцип ситуативності полікритеріального самовизначення суб'єктів педагогічного процесу.   | Ідея пріоритетності певної сфери людської особистості  |
| <b>Божественно-трудова, творчий початок</b>  | Принцип "холізму"  | Ідея самоактуалізації особистості шляхом навчання та виховання<br>Ідея релігійної освіти   |
| <b>Жертовно-емпатійний початок</b>           | Принцип діалогізму   | Ідея колективного навчання та виховання<br>Ідея соціальної ролі освіти як сфери, де здійснюється соціалізація індивіда<br>Ідея громадянської освіти<br>Ідея загальнодоступної освіти |

1. Принцип "аксіологічного детермінізму", який акцентує увагу на визначальній значущості

<sup>842</sup> Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>



цінностей суб'єктів педагогічного процесу для їх цілеутворення, а також вибору методів досягнення цієї мети.

2. *Принцип "холізму"*, який услід за О.Г. Прикотом розуміється не тільки і не стільки як співіснування різних суб'єктів педагогічного процесу, але і як їх активне застосування, що здійснюється одночасно і перманентно на всіх рівнях педагогічної системи і спрямоване на реалізацію базових цінностей всіх учасників навчально-виховного процесу<sup>843</sup>.

3. *Принцип ситуативності полікритеріального самовизначення суб'єктів педагогічного процесу*. При цьому полікритеріальне самовизначення реалізується через усвідомлення тієї складної ситуації, в яку потрапила людина ХХ сторіччя, що вимагає з одного боку, відмови від абсолютизації раціоналістичних "ідей методу", від установок, спрямованих на "оволодіння і підкорення" а також подолання поглядів на людину в ліберальному дусі повної автономії і самозамкненості індивіда – з іншого<sup>844</sup>.

4. *Принцип "варіативності істини"*, суть якого залежить від результатів полікритеріального самовизначення кожного зі суб'єктів педагогічного процесу.

5. *Педагогічно-герменевтичний принцип*, який вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сенса", "розуміння", що дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проектування, що пов'язує особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу з сенсами розвитку проектованої системи, і що дозволяє цим суб'єктам не тільки самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, але і постійно рефлексувати з приводу своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку виховної системи<sup>845</sup>.

6. *Принцип діалогізму* спрямований на розуміння дійсності в контексті ідей М. Бубера, М.М. Бахтіна та ін., що передбачає кристалізацію педагогічної дійсності на основі активного діалогу всіх учасників освітнього процесу між собою та історією<sup>846</sup>.

7. *Принцип пріоритету розуміння й опису об'єктів педагогічної дійсності перед їх пізнанням і поясненням* (Л.М. Лузіна)<sup>847</sup>.

У зв'язку з цим М.І. Романенко, використовуючи методологію метапарадигмального синтезу, у параграфі "*Парадигмальні освітні ідеї та парадигмальні освітні революції*" фундаментальної монографії "*Освітня парадигма: генезис ідей та систем*" (2000 р.), складає перелік парадигмально-освітніх ідей, які в тому або іншому вигляді визначали концептуальний, культурний та ціннісний зміст освітніх парадигм різних епох:

*Ідея соціальної ролі освіти як сфери, де здійснюється соціалізація індивіда*, покладена в основі соціоцентричних теорій виховання взагалі, в межах якої людина стає людиною тою мірою, якою вона сприйняла імперативи соціального виховання.

*Ідея самоактуалізації особистості шляхом навчання та виховання* (її варіація – ідея пріоритетності самонавчання та самовиховання в розвитку людини) покладена в основі біоцентричних теорій виховання і значною мірою теорій виховання взагалі.

*Ідея колективного навчання та виховання*, яка в різноманітних формах стала основою різних системних та інституційованих форм освіти, зокрема класно-урочної системи освіти: *людина стає людиною через суспільно-колективні форми навчання та життєдіяльності*.

*Ідея індивідуального (персонального) навчання та виховання* (її різновидності – диференційованого навчання та виховання різного типу, індивідуального підходу в освіті, індивідуальних освітніх програм, домашньої освіти тощо).

*Ідея громадянської освіти*, спрямована на формування громадянина, яка має прямий зв'язок з розвитком демократичних форм організації суспільства та виявляє різні модифікації з античних часів (ототожнення громадянина з людиною) до ліберально-демократичних форм (сучасна громадянська освіта, що заснована на загальнолюдських цінностях). Однією з історичних різновидностей є ідея світської освіти.

<sup>843</sup> Прикот О.Г. Лекції по філософії педагогіки / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во TVPinc., 1998. – 284 с.; Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олег Георгиевич Прикот. – СПб., 1997 – 303 с.; Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во ТВП-инк., 1995. – 260 с.

<sup>844</sup> Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.

<sup>845</sup> Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с. – С. 74–75.

<sup>846</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.; Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 179 с.; Бахтин М.М. Парадоксы диалога / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.; Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с. Бубер М. Хасидские предания. Первые наставники: Перевод / М. Бубер. – М.: Республика, 1997. – 335 с.

<sup>847</sup> Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дисс. в виде научного доклада... д-ра пед. наук. / Лузина Людмила Михайловна. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 86 с.; Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

*Ідея релігійної освіти*, яку покладено в основі функціонування численних конфесійних освітніх систем і яка підпорядковує процес навчання та виховання завданням пізнання Бога. В чистому вигляді особливо розповсюджена в часи Середньовіччя, після секуляризації суспільства значною мірою трансформувалася в ідеї духовного та морального вдосконалення людини.

*Ідея станової (загалом – соціально диференційованої) освіти*, коли навчання та виховання розглядається як елемент соціального статусу, покликаний закріпити соціальну стратифікацію суспільства. Ця ідея вельми поширена в традиційному суспільстві, а в індустріальному суспільстві трансформувалася в ідею привілейованої (елітарної) освіти.

*Ідея загальнодоступної освіти* (демократичної, масової – є різні її формулювання залежно від акцентування того чи іншого аспекту), покладена в основу сучасної масової школи, раніше ж служила підґрунтям численних егалітаристських течій в сфері освіти.

*Ідея всебічного гармонійного розвитку людини* завжди слугувала основою гуманоцентричної орієнтації освітнього процесу, хоча зміст цієї ідеї дуже різноманітний залежно від конкретно-історичного розуміння самої людини.

*Ідея пріоритетності певної сфери людської особистості* (інтелектуального, фізичного розвитку, орієнтація на працю чи служіння Вітчизні тощо). В різноманітних проявах, ця ідея, як правило, виражала абсолютизацію тих чи інших інструментів виховання чи вузькокорпоративні потреби у формуванні певної (суспільно схваленої) якості особистості.

У зв'язку з цим для нас важливим постають трансформаційні процеси зміни зазначених педагогічних цивілізацій, що реалізується у процесі **парадигмальних освітніх революцій**, які втілюють кризові перехідні цивілізаційні зміни. М.І. Романенко трактує поняття парадигмальної освітньої революції, яка на його погляд, є достатньо евристичним та продуктивним концептуальним інструментом аналізу освітньої ситуації в наш час (оскільки, на думку автора, **ми знаходимося на зламі епох – переходу людства до інформаційного суспільства**) у двох ракурсах:

- як таку, що пов'язана з загальносистемною трансформацією суспільства та передбачає радикальну, докорінну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної й конкретно педагогічної якості;

- як цілу соціальну епоху, протягом якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення; оскільки в момент виникнення парадигмальна освітня революція існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає протягом всієї епохи в низці послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій парадигмальний зміст і готуючи ґрунт для чергової революції.

Відповідно до теорії суспільних формацій та концепції стадій економічного росту парадигмальні освітні революції трактуються М.І. Романенком відповідно до епох переходу від одної формації до іншої, в рамках теорії цивілізаційних кіл, що дозволяє автору виокремити чотири глобальні парадигмальні революції, які, у контексті трьох педагогічних цивілізацій, знаменують 1) перехід людства від тваринного стану до природної педагогічної цивілізації, 2) від неї – до репродуктивної, 3), 4) від репродуктивної – до креативної педагогічної цивілізації:

1. **Парадигмальна освітня революція епохи становлення людського суспільства**, яка розпочинається з переходу від тваринного до людського, суспільного життя і охоплює всю епоху так званого “варварства” – аж до формування основних засад цивілізованого, державного і соціально-класового суспільства. У цей проміжок часу було сформовано соціальні механізми навчання та виховання, специфічні механізми трансформації досвіду, який відображав у зародковій формі розподіл праці в формі навчання та виховання.

2. **Парадигмальна освітня революція епохи традиційного (доіндустріального) суспільства**, яка розпочинається з періоду розкладу первісної общини і закінчується в період формування основ індустріального суспільства. В цю епоху освітня система сформувалася як соціальний інститут станово-релігійного суспільства, набула внутрішньої структурованості, включаючи виокремлення теоретичної сфери. При цьому освіта, яка стала жорстко соціально диференційованою, виконувала функції станової соціалізації поряд з підготовкою професійних кадрів.

3. **Парадигмальна освітня революція епохи індустріального суспільства**, яка розпочинається в період виникнення індустріального суспільства (включаючи перехідну стадію від традиційного до індустріального суспільства) і закінчується в наш час – в епоху постіндустріального суспільства. У цей проміжок часу освітня сфера стала однією з головних сил науково-технічного прогресу, набула статусу сфери державної політики та здійснила переорієнтацію у напрямі гуманних, загальнолюдських цінностей, що зробило освіту загальнодоступною, без суворой соціальної диференціації. Останнє дозволило розвинути як педагогічній науці, так і всій системі освіти, яка

почала функціонувати на науково обґрунтованих засадах. Поширення розподілу праці при цьому привів до розвитку системи професійної підготовки з одного боку, а з іншого, в цей час розпочинається трансформація освітніх системи, які починають орієнтуватися розвиток людини як пріоритетну освітню мету.

4. *Парадигмальна освітня революція епохи інформаційного суспільства*, яка розпочалася в межах постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних завдань освітнього розвитку. Як пише М.І.Романенко, цілком очевидно, що в межах нинішньої парадигмальної освітньої революції відбудеться "перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини та суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства"<sup>848</sup>.

*Парадигмальну освітню революцію інформаційного суспільства*, свідками якої ми є, можна разом із М.І.Романенком, назвати такою, що відображає *посткласичну філософсько-освітню парадигму*, котра визначає теоретико-методологічні та практико-технологічні засади розвитку вітчизняної освіти у ХХІ столітті. До головних характеристик цієї новітньої парадигми автор відносить такі аспекти:

1) Зміна функціонального імперативу, поступовий перехід від функції підготовки кадрів та соціалізації до проєктивно-моделюючої функції щодо суспільства та особистості.

2) Інтегративний і всеохоплюючий характер як сфери соціального життя. У цьому контексті нова парадигма цивілізаційного розвитку ґрунтується на ідеї випереджаючого розвитку духовних факторів суспільства, соціальної свідомості. Звідси випливає ідея прискореного випереджаючого розвитку освіти.

3) Освіта як сфера виробництва та використання знання перетворюється у один з основних ресурсів суспільства.

4) Як соціокультурний феномен освіта виконує інтегративну щодо всіх сфер соціальної життєдіяльності функцію.

5) Гуманоцентрична орієнтація освітньої діяльності на рівні масової освіти. Світоглядно-методологічною основою гуманоцентричної переорієнтації управління освітою має стати сучасна гуманістична філософія. ХХ сторіччя характеризується поворотом від "філософії свідомості" до "філософії комунікації". В основі цього повороту лежать розроблене Е.Гуссерлем вчення про інтерсуб'єктивність, "феноменологія симпатії" М.Шелера, "діалогіка М.Бубера, "екзистенціальна комунікація" К.Ясперса, що дозволило показати: саме через міжособистісну комунікацію реалізуються соціальні цінності, а гуманізм – це, перш за все, гуманістично орієнтоване спілкування людей.

6) В центрі освітнього процесу знаходяться не знання, а здатності людини до самостійного оволодіння ними, до самовдосконалення, до самонавчання та самовиховання. Відтак основним предметом освіти стає сама людина. Відтак, актуальною постає психологізація навчально-виховного процесу в школі, яка виявляє такі аспекти: традиційну проблему розриву між психологічною наукою та педагогічною практикою; проблему формування психологічних механізмів соціокультурного самовизначення особистості, складовою частиною якої є питання формування цілком певного культурно-змістовного контексту соціально-психологічного рівня функціонування суспільної та індивідуальної свідомості; проблема взаємодетермінації та взаємотрансформації соціокультурного та психолого-педагогічного середовища в освітній практиці пов'язана з необхідністю особистісно-психологічної переорієнтації традиційних форм інтеграції учнів у соціокультурне середовище.

При цьому завдання психологізації освітньої практики в рамках культурологічної парадигми визначається необхідністю орієнтації на індивідуальний саморозвиток учня, що можливо лише в умовах його свідомого укорінення в національній культурі.

7) Створення поліархічної системи комунікації в сфері освітньої діяльності, спрямованої на утвердження ідеалів рівноправності, співробітництва, взаєморозуміння та толерантності у відповідності з проєктованими характеристиками нового світового порядку.

8) Культуротворчий характер нової освіти, коли освітній процес набуває характеру формування культури як особистості, так і суспільства у цілому. Єдиним шляхом гармонізації цінностей у процесі культурного обміну є не узгодження абстрактних "культурних інтересів", а особистісне сприйняття та переживання цінностей іншої культури, інтеріоризація в інтерсуб'єктивний світ власної культури і перетворення на структурний компонент власної системи цінностей – у відповідній їх знаково-

<sup>848</sup> Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с. – С. 140-155.

смісловій інтерпретації.

9) Опосередкування комунікації в освітній діяльності комп'ютерними засобами та мережами, які привносять новий зміст та форми в організації освітньої діяльності. Ноосферний інтелект, стаючи основним носієм суспільної свідомості в процесі все більш повної інформатизації суспільства, сприяє все більшому випередженню свідомістю буття суспільства, формуючи випереджуючі елементи соціальної та соціоприродної діяльності. У процесі інформатизації суспільства створюються механізми переходу освітньої системи до випереджаючих технологій, орієнтації освіти на принципи ноосферного розвитку. Результатом освітньої діяльності стає формування "екологічного мислення", що підкреслює саме процесуальний характер реалізації екологічної парадигми та її націленість на регулювання практичної діяльності людей. У більш широкому соціальному, а не лише освітньому контексті цей результат – процес часто ще називають формуванням "екологічної культури".

10) На перше місце виходить проєктивна складова освіти, через яку найбільше проявляється оптимальність застосування в освітній діяльності синергетичної методології. Разом з тим через проєктивність освіти набуває рис естетичної творчості – цілком нового парадигмального показника "суспільства освіти".

11) Формування нових екзистенціальних та духовних основ розвитку людства, коли надматеріальні цінності, пов'язані з саморозвитком особистості, етичними стосунками між людьми чи реалізацією екологічного імперативу стають домінуючими чинниками соціального прогресу. Тим самим створюються передумови для подолання віковичної прірви між утилітарними і часто мезантропічними цілями економічної ефективності та гуманістичними ідеалами, між сутністю людини та способом її існування, між потенціальними можливостями самоактуалізації кожної людини та можливостями їх реалізації.

12) Нові перспективи соціокультурного розвитку людства висувають нові вимоги до функціонування та розвитку системи освіти, зокрема й педагога. Остання вже не може бути вузьким придатком економіки, спрямованим на підготовку фахівців для різних галузей людської життєдіяльності. Освіта має стати основним генератором культурних цінностей та орієнтацій діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому, що здійснює випереджаюче проєктування соціальних реальностей на багато років уперед. Іншими словами, потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися у реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях та мотивах поведінки людей, що будуть створювати ці соціальні реалії.

Це передбачає розробку та технологізацію процесу антропоцентристської перебудови освітньої діяльності в рамках глобального процесу її гуманізації та гуманітаризації; змістовно-ціннісну соціокультурну переорієнтацію освітнього процесу в напрямку реалізації культурологічного підходу; розробку принципово нових світоглядних засад освітньої діяльності, де пріоритетне місце має займати глобально-екологічний вимір взаємовідносин між людиною та природою. При цьому виховання "*екологічної свідомості*" має замінити сциєнтистську орієнтацію на формування "технологічної людини" зі всіма освітніми наслідками, що з цього випливають<sup>849</sup>.

У зв'язку з цим вкрай важливим є перехід освіти до *ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів*, про які пише Н.В. Маслова<sup>850</sup>: *екологізації* (звернення до природних способів сприйняття інформації), *системності* (опора на системні дослідження), *гармонізації* (використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу), *гуманізації* (перехід від технократичної до соціокультурної моделі освіти), *інструментальності* (здатність використовувати ЗУНи у всіх сферах життя), *особистісно орієнтованої освіти*; *випереджальної освіти*; *економічності освіти* (побудова і проведення технологій і методик, які не перевищують необхідних соціальних витрат та приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів); *потенційної інтелектуальної безпеки* (виходить із надр цілісної, здорової людини та базується на природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, коли робота з природними символами є потенційно безпечною).

Це дозволяє говорити про *холістичну (цілісну) освіту*. Слово "холістичний" утворене від грецького "*holon*" і означає "*Всесвіт як ціле*", "*те, що не поділяється на частини*".

Педагогічна синергетика як нова парадигма освіти, що ґрунтується на ідеї цілісності людини, її цілісності з оточуючим світом, визнає, що людська душа незбагненна і неподільна. Відповідно до цієї парадигми світ інтерпретується як цілісна система.

<sup>849</sup> Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.

<sup>850</sup> Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с. – С.32-33.

**Ключовими поняттями**, що розкривають цю цілісність, є:

а) світ як єдина система, що включає локальні / регіональні і глобальні підсистеми;

б) світ як інтегрована система, заснована на багатовимірних взаємозалежностях між окремими підсистемами;

в) світ як жива система, що самоорганізовується, в основі якої покладено принципи гомеостазису, врівноваженості і балансу;

г) світ як система, що розвивається, для якої важливим є збалансований розвиток, коли порушення цієї збалансованості породжує глобальні проблеми, розв'язання яких вимагає спільних зусиль всіх країн світу.

Як головна мета концепція цілісної холистичної школи передбачає виховання дітей та молоді в дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентного і відповідального ставлення до себе, людей і природи, формування розвиненої, вільної і позитивно налаштованої особистості.

Конкретні освітні завдання холистичної школи включають: всебічний розвиток суб'єкта пізнання, любові до істини, гнучкості мислення; озброєння знаннями, вміннями і навичками з позицій принципу цілісності, відображеного в мисленні, відчуттях і діях, турботу про зміцнення духовно-душевного і фізичного здоров'я людини; гармонійний розвиток особистості, тобто рівноцінний розвиток спортивних, ремісничих, соціальних, художніх, інтелектуальних і етичних здібностей; формування життєстверджуючої соціальної широти, відкритості, відповідальності і готовності до участі в створенні вільного і демократичного ладу; підготовку до життя в гармонії з природою, розвиток екологічної свідомості, формування пошани і любові до життя; розвиток активності, самодіяльності в проведенні розумного дозвілля.

Холистична освіта тримається на трьох "китах":

1) *гармонія і рівновага*;

2) *включеність, інтегрованість кожної людини в оточуючий світ*;

3) *зв'язки*.

Холистична освіта передбачає відмову від застарілої механістичної картини світу, заснованої на безпосередньому тілесному досвіді і класичній логіці.

Основа природи, за сучасними уявленнями, не є тільки "об'єктивним світом". Вона – *неподільна триада, що складається з суб'єкта, об'єкта і процесу взаємодії між ними*.

Природа володіє парадоксальною антиномічною властивістю ("як... так і..."), що включає співіснування протилежних і взаємовиключаючих способів буття, наприклад, порядку і хаосу, випадковості і необхідності.

Діалектика при цьому розуміється не як вища, а лише "первинна форма балансуєчого мислення".

У поняття "природа" включається всебічний взаємозв'язок усіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, суб'єкт-об'єктні відносини.

Це відповідає трьом освітнім імперативам змін сучасної освіти, які декларує В.О.Огнев'юк: всебічного універсально-цілісного гармонійного розвитку особистості, формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму, переходу від одномірної до багатомірної людини<sup>851</sup>.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що універсальним проблемним полем нової холистичної освітньої парадигми є ***проблема розвитку особистості як мети людського розвитку*** (що покладено в основі зазначених вище парадигмальних зрушень сучасної освіти в умовах сучасної цивілізаційної зміни), яка, своєю чергою, визначається певною метою, що спрямовує та організує цей розвиток. Якщо найбільш істотною й універсальною властивістю світу в цілому і кожного його окремого елементу є рух, зміна, розвиток, то розвиток людини виступає її фундаментальною характеристикою, системотвірним чинником, що визначає інші людські властивості й особливості. Зрозуміти механізм і джерело цього розвитку, – означає, вирішити основне завдання людини, яка здатна до мислення, поставлене стародавніми мислителями, що закликали нас "пізнати самих себе". Як зазначав К.Д. Ушинський, ***принцип руху, розвитку людини має керувати побудовою педагогічної теорії***.

Таким чином, розвиток людини, її особистості – важлива практична і світоглядна проблема, яка особливо гостро стоїть нині перед людством, що увійшло до третього тисячоліття своєї історії. Зазначена проблема досліджувалася в рамках усіх форм суспільної свідомості, таких як філософія,

<sup>851</sup> Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Леволицького, В. Огнев'юка, С. Сисосвої. – К.: ТОВ "Видав чине підприємство" ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. – С. 61-106.; Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С.88-93.

мораль, право, релігія, мистецтво. У цьому аспекті доречно говорити про **необхідність інтеграції існуючих теорій розвитку особистості**, про з'ясування її цільових орієнтирів, про соціальне замовлення на формування особистості з творчим багатогранним мисленням, про потреби педагогічної практики у модернізації цілей, змісту освіти відповідно до нової синергетичної освітньої парадигми.

Необхідність створення цієї парадигми вимагає розробки **філософського аспекту педагогічної науки**. Цей процес певною мірою зумовлюється кризовим станом сучасної освіти, однією з причин якого є поширення авторитарно-маніпулятивного стилю поведінки та навчально-виховної діяльності, коли традиційна школа навчає дітей бути об'єктами педагогічного впливу й одночасно розглядати інших як об'єкти своїх дій. Відтак, школа переважно формує інструментально-маніпуляційно-авторитарну особистість, яка, згідно з М. Хайдеггером, сприймає світ у "контексті приладів". За таких умов визнається, що одна з головних вимог традиційного навчання – це знати факти, які почасти не пов'язані один з одним, що приводить до формування у вихованців репродуктивного мислення і не сприяє розвитку у них самостійного мислення.

Рефлексія педагогами освітніх проблем, пов'язаних із філософськими аспектами людської поведінки, спричинила розвиток деяких педагогічних парадигм філософського спрямування.

На такій основі наприкінці ХХ століття відбувалось становлення **вітчизняної філософії освіти** – глибинної форми педагогічної рефлексії, яка визначає місце освіти в життєдіяльності суспільства і становленні людини, досліджує системну цілісність освіти зі змістової та процесуальної сторін, та озвучує "виклики" часу до освіти. У поле зору філософів освіти потрапляють як цілі, ідеали та інші цінності освіти в сучасному українському суспільстві, так і їх зв'язки з технологіями та засобами освіти і виховання. Важливо також узгодити критерії суспільної оцінки результатів освіти з потребами суспільного розвитку.

За В.М. Поздняковим, до **філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки** можна віднести розроблену вітчизняними дослідниками на основі полідисциплінарних досліджень *педагогічну синергетику, постнекласичну освіту* (В.В. Кизима, В.С. Лук'янець, В.С. Лутай, В.А. Рижко, В.І. Онопрієнко та ін.); *ноосферну освіту* (В.М. Поздняков, Н.Ф. Маслова та ін.); *філософську інтегративну освіту, що ґрунтується на феноменологічних та герменевтичних засадах комунікативної раціональності* (Р.А. Арцишевський, С.Ф. Клепко та ін.); *трансдисциплінарність постнекласичної, ноосферної, синергетичної, інтегративної суспільнознавчої шкільної освіти* (Р.А. Арцишевський, Л.В. Губернський, В.Г. Кремень, В.І. Онопрієнко, В.М. Поздняков, О.Я. Савченко та ін.), в основу яких покладено синергетичні принципи самоорганізації, саморозвитку, природовідповідності, цілісності, інтеграції соціально-гуманітарних та природознавчих галузей знань<sup>852</sup>.

Відтак, поява нових педагогічних парадигмальних напрямів свідчить про те, що має місце активний пошук нової педагогічної парадигми<sup>853</sup>, пов'язаної з усвідомленням факту кризи освіти і пошуком напрямів його подолання<sup>854</sup>.

Загалом, як пише В.С. Лутай, сучасна освіта, незважаючи на певні досягнення в окремих напрямках, у цілому ще не має тієї конкретної концепції, яка відповідала б сучасній ситуації розвитку освіти у світі<sup>855</sup>.

Все це вимагає побудови холістичної (інтегративної) педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь **інтегративно-фундаментально-фрактального знання**, що має людиноцентристський характер та формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Тим більше, що нині починають динамічно розвиватися **комплексні трансдисциплінарні наукові дисципліни** (які з'явилися унаслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації): *синергетика* (особлива трансдисциплінарна рефлексія), *акмеологія*, *акмесинергетика*, педагогічна антропологія, а раніше – педологія (як синтез наук про людину), *антропософія* (що виникла на перетині психології, теорій мистецтв, інтелекту, інформації, структурної лінгвістики), *сугестопедія* (використовує досягнення фізіології, медицини, психології,

<sup>852</sup> Поздняков В.М. Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти / В.М. Поздняков // Наукові і освітянські методології і практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 398–496.

<sup>853</sup> Богословский В.И. Наука в педагогическом университете: вопросы методологии, теории и практики / Под ред. В.И. Богословского / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 236 с.

<sup>854</sup> Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л.Д. Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.; Тюплина И.А. К вопросу о философской парадигме образования / И.А. Тюплина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утебаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 78–79.

<sup>855</sup> Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К.: Центр "Magistr-S" Творчої спільки вчителів України. – 1996. – 256 с.

психотерапії, педагогіки), *соціальна педагогіка* (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), *педагогічна синергетика* (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), *екологія, хронобіологія, геліопсихологія, психофізика, симетрика, гомеостатика, еволюціоніка, біосиметрика, космопсихобіологія, семантика, психосемантика, палеопсихологія* (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення), *сексологія* (синтез всіх наук про людину, включаючи біологію, антропологію, етнологію, філософію, психологію, медицину, культурологію) та ін.

Відтак, можна говорити про певну інтегративну тенденцію розвитку сучасної освіти. Як засвідчує аналіз освітніх процесів другої половини XX століття, наріжними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних життєвих ситуацій, мотивації до самонавчання, самовиховання, на розвиток інтеркультурної сензитивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

Результати комплексних досліджень сучасного соціокультурного середовища дозволяють сформулювати висновок про виникнення нового образу світу – відкритого і складноорганізованого, такого, що безперервно виникає і змінюється нестійким, багатоваріантним, альтернативним чином<sup>856</sup>.

У цьому контексті важливою є ідея нелінійного педагогічного мислення, яку можна проілюструвати схемою Л.В.Тарасова, засновника методичного напрямку "*екологія і діалектика*"<sup>857</sup>:

Таблиця 12

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу

| СТАРІ ПАРАДИГМИ (XIX – XX ст.)  | НОВІ ПАРАДИГМИ (XXI ст.)  |
|---|---|
| Порядок тільки від порядку  | Життєздатний порядок народжується з безладу   |
| Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки  | Альтернативи є і саме тому можливим є розвиток; фундаментальні імовірнісні зв'язки. |
| Віддається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів | Віддається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації.    |
| Системами слід постійно і жорстко керувати для подолання безладу                                | Слід керувати не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь           |
| Порядок є пріоритетним щодо свободи людини  | Свобода є пріоритетною щодо порядку соціальних систем                               |

Звідси й людина, зокрема й її особистість починає розумітися як процес – як те, що постійно **змінюється й виникає**.

Ця ситуація трактується сучасними дослідниками як перехід від класичної до некласичної, і в окремих галузях – до постнекласичної картини світу, а саме: від об'єктів до відносин між об'єктами, від культу детерміацій – до невизначеності і неоднозначності, від єдиності – до множинності інтерпретацій, від тотальності – до самоорганізації (у сфері ідеології – до толерантності, в методології – до системного плюралізму (В.Л. Алтухов, В.В. Василькова, О.М. Князева, С.П. Курдюмов, Н.В. Смірнова, В.С. Стопін та ін).

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що освітня революція реалізує принципово новий етап розвитку освіти, який прийде на зміну системній кризі освіти через певні *механізми її подолання*. Ці механізми знаходять реалізацію в таких освітніх імперативах:

1. Повернення до ідей та принципів природовідповідності освіти (В.В. Кумарін<sup>858</sup>) та перехід до культуротворчої орієнтації освіти, яка приходить на зміну консервативній “знанневоцентричній” (унітарній) та культурознавчій освітнім парадигмам (А.П. Валицька<sup>859</sup>). При цьому моделювання процесів трансформації освітніх систем має здійснюватися за умов вибухового оновлення масиву культури (що детермінує людську діяльність).

<sup>856</sup> Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с. – С. 53.

<sup>857</sup> Тарасов Л.В. Новая модель школы. Экология и диалектика / Л.В. Тарасов. – М. : Педагогика, 1992. – 268 с.; Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – С. 415.

<sup>858</sup> Кумарин В.В. Школу спасет педагогика, но природосообразная / В. В. Кумарин // Народное образование. – 1997. – № 5. – С.28–34.

<sup>859</sup> Валицкая А. П. Российское образование : Модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.; Валицкая А.П. Образование в России : Стратегия выбора / А. П. Валицкая. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1988. – 127 с.; Валицкая А.П. Современные стратегии образования : варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.3–8.; Валицкая А.П. Философские основы современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.

2. Рух освіти до "нового педагогічного мислення", "нової педагогіки" завдяки подоланню авторитарного характеру освітньої галузі. Так, у сфері освіти початок ХХ століття дав реформаторську педагогіку і педоцентрістську революцію. Дж. Дьюї критично узагальнив традиційну герbartіанську парадигму (предметоцентризм, пануюча однобічність "логіки навчального предмету", культ "наукового підручника" і алгоритмізації навчального процесу, пасивність дитини, що має засвоювати навчальний матеріал та ін.) і сформулював протилежний погляд, відповідно до якого дитина має бути центром, початком і кінцем всього. "Аспект її особистості і характеру багато важливіший за зміст навчального предмету. Знання не упродовжуються ззовні, учіння є активним процесом, що ґрунтується на органічній асиміляції, яка впливає зсередини. Не програма, а дитина має визначати якість і кількість навчання"<sup>860</sup>.

3. Орієнтація освітньої галузі на людиномірні, світомирні пріоритети (Г.П. Васянович, В.Г. Кремень, В.С. Стьопін<sup>861</sup>) та формування нових людських якостей (представники Римського клубу виявляють такі нові якості, як почуття причетності, моральної стійкості, ініціативи, пристосованості, людської любові і творчої праці, відповідальності, солідарності, органічності, всебічності, самоактуалізації, глобальності, любові до справедливості, нетерпимості до насильства, волі, системності та варіативності мислення та ін.<sup>862</sup>).

4. Закономірний перехід до нової освітньої парадигми передбачає переборення однієї із головних причин кризи освіти, яка полягає в застарілій орієнтації освітньої парадигми на вузькодисциплінарний підхід, жорстке розмежування гуманітарних і природознавчих дисциплін, навчання та виховання, цінносно-світоглядного та інформаційно-дескриптивного аспектів, що породжує фрагментарність бачення реальності, призводить до деформацій в світогляді людей<sup>863</sup>.

5. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів<sup>864</sup>) передбачає подолання догматизму прорадянської педагогіки, оскільки кризовий стан освіти в Україні певним чином зумовлюється й історичною спадщиною, що її нам залишила радянська освіта з її відносно догматичним освітнім ладом. У *"Концептуальних засадах демократизації та реформування освіти в Україні"* (1997 р.) зазначається, що *догматизм прорадянської педагогіки*, її авторитарний характер, націленість на підготовку компетентних спеціалістів для конкретної галузі виробництва, а не освічених професіоналів, зумовлює ситуацію недостатнього використання автентичних пластів української педагогічної культури, прогресивних народно-побутових й громадських традицій та національних звичаїв духовно-морального, господарсько-трудового, правового, тілесного, інтелектуального й культурно-естетичного характеру<sup>865</sup>.

6. Активізація оптимальних моделей керування освітньою галуззю, що передбачає врахування особливостей критичного стану освіти як системи. Критичний стан освіти як системи – це її входження у нестійкий стан, який зростає в міру збільшення обсягів інформації. У стан нестійкості систему приводять зовнішні (вплив соціуму або економічні умови; матеріальна база, зміст і засоби навчання, загальний зміст освіти, способи її структурування й інформаційного наповнення; технології навчання і виховання) і внутрішні чинники (наявна база знань, умінь, навичок педагога і вихованця, їхні потенційні можливості, особистісні якості, пізнавальні потреби, внутрішні мотиви діяльності, зміст діяльності, пластичність до сприйняття інформації, природні задатки, схильності),

<sup>860</sup> Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени докт. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.; Пинский А.А. К Новой Парадигме в образовании / А.А. Пинский. – М.: Парсифаль, 1996. – 88 с. – С. 26-27.; Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с. – С. 21-22.

<sup>861</sup> Васянович Г.П. Ноология осбистости : Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л. : "Сполом", 2007. – 217 с.; Степин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории / В. С. Степин // Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1972. – С. 158–185.; Степин В.С. Культура / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.

<sup>862</sup> Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203–257.

<sup>863</sup> Лири Т. Искушение будущим // Т.Лири. – М.: Ультра. Культура, 2004. – 448 с.; Лири Т. Психоделический опыт: Руководство на основе "Тибетской книги мертвых" / Т. Лири, Р. Метцнер, Р. Олперт. – М. : Ника-Центр, 2003. – 224 с.; Лири Т. Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Т.Лири, М.Стойарт. – СПб : Экслибрис, 2002. – 224 с.; Лири Т. Семь языков бога. Перевод с англ. / Т. Лири. – К.: "Янус", – М.: "Пересвет", 2001. – 224 с.; Лири Т. История будущего / Т. Лири. – К.: Янус, 2000. – 288 с.; Лутай В.С. Основное питання сучасної філософії і реформування освіти / В.С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7–20.; Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В.С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : Зб. наук. пр. / За ред. В.П.Андрушенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99–103.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В.С. Лутай. – К. : Центр "Магістр-С" Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.; Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка / Л.С. Нечепоренко. – Харків, 2001. – 238 с.

<sup>864</sup> Сиземская И.Н. Проблемы современного воспитания в философском контексте / И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова // Педагогика. – 1998. – № 7. – С.15–20.

<sup>865</sup> Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр. – 1997. – 151 с. – С. 136.



врахування яких постає одним із напрямів оптимального керування освітньою галуззю.

7. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів, оскільки зазначені процеси є головними джерелами формування нової суспільної свідомості, накопичення інтелектуального та духовного потенціалу нації, наріжним чинником соціального прогресу.

8. Зміна змісту освіти у напрямі його *синергізації* (Л.Я.Зоріна, І.В.Єршова-Бабенко, А.В.Євтодюк, С.Ф.Клепко, В.А.Кушнір, А.Ф.Лисенко, В.С.Лутай та ін.).

Впровадження новітніх прогресивних освітніх парадигм як один із напрямів подолання кризового стану сучасної освіти. Розглянемо дві такі парадигми.

**Перша** фокусується на кризових, трансформаційних процесах, що відбуваються в освіті. Це *критично-креативна (трансформаційна) освітня парадигма*, доповнена К.В.Корсаком, яка відображає положення, що постають певними завданнями з подолання кризових явищ:

1. Орієнтація на формування вільної людини, готової до розв'язування багатofакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві.

2. Пріоритет інтересів суспільних груп та окремої особи у вихованні та навчанні.

3. Активна та діяльнісна форма "спільного" навчання через об'єднання зусиль вихованців та викладачів з метою переважного розвитку особистості та критично-креативних здібностей молодого громадянина як "людини відповідальної", здатної розв'язувати особисті та глобальні проблеми.

4. Учення про людину як складну і багатомірну сутність, застосування у вихованні та навчанні новітніх досягнень наукового людинознавства, участь молоді у визначенні форм, змісту і методів навчання.

5. Гуманістична педагогіка (педагогіка співробітництва), не авторитарний тип управління системою освіти, панівна роль громадськості в освітній політиці і вирішенні головних питань діяльності кожного закладу освіти.

6. Застосування на вищих рівнях освіти принципу "від майбутнього до сучасного", вільний доступ до правдивої інформації, підготовка молоді до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансформації суспільства і збереження природного довкілля через утворення і формування "людства", здатного до усвідомлення дій реальної єдності<sup>866</sup>.

**Другою** сучасною прогресивною парадигмою можна вважати гуманістично-рефлексивний підхід до організації навчання (В.А.Рижко, Ю.А.Іщенко, В.М.Поздняков). До основних характеристик цього підходу відносять: комплексність методичних процедур (пояснення, розуміння, усвідомлення, проектування, рефлексії і т.ін.); індивідуалізацію, диференціацію та інтелектуалізацію постнекласичних, ноосферних прийомів і способів навчання; співвіднесеність знань, що передаються, з інтересами та ідеалами особи, суспільства і світового співтовариства, надання йому людського цілісного виміру; діалогічність, комунікативність, інтерактивність, цілісність, нелінійність, поліваріативність і активність застосовуваних дидактичних засобів<sup>867</sup>.

**Третьою** сучасною антикризовою парадигмою можна вважати розроблену Ю.Е.Красновим *концепцію нової освітньої парадигми-практики*, що формує у молоді *екзистенціально-проектно-деятельнісний світогляд* і відповідні ключові компетенції і що допомагає їм адекватно справитися з погрозами і проблемами середини ХХІ століття<sup>868</sup>. На основі цієї концепції цим дослідником була обгрунтована

перспективна освітня парадигма-практика – *доктрина життєвого і соціально-культурний-історичного самовизначення особистості* (або *екзистенціально-самовизначальна освітня парадигма епохи after-постмодерна*). Глобальною метою її розробки і реалізації може стати допомога молодому поколінню у формуванні ноосферного, еколого-відповідного способу життя, а також справедливого економічного і політичного ладу на планеті. Стратегічна мета нової освіти – не стільки вироблення адекватного викликам часу світогляду, скільки виформування відповідного *устрою життя* і влаштування соціального організму системи "*Природа – Суспільство – Людина*". Для вирішення цього завдання, як вважає автор, слід наблизити життя молоді в стінах освітніх установ до затребуваного устрою життєдіяльності в цілому. При цьому нова освіта (на відміну від сумного досвіду впровадження "методу проектів" у середині ХХ століття) повинна нівелювати

<sup>866</sup> Корсак К.В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти / К.В. Корсак // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – Ч.4. – С. 12–21.; Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті : інтегрально-філософський аналіз : Монографія / К.В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.; Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За заг. ред. Г.В.Щокіна. – К.: МАУП – МПА, 1997 / К.В. Корсак. – 208 с.

<sup>867</sup> Рижко В.А. Перманентність наукових методологій і освітняських практик / В.А. Рижко, Ю.А.Іщенко, В.М.Поздняков // Наукові і освітні методології та практики. – Київ: ЦГО НАН України. – 2004. – С. 7–17.

<sup>868</sup> Краснов Ю.Э. Смена образовательной парадигмы – задача нашего времени / Ю.Э. Краснов // Кіраванне у адукації. – 2006. – № 9. – С. 7–15.

досягнення сциєнтистської педагогічної практики і утримати необхідний рівень фундаментальності і науковості. У ньому автор виділяє:

**а) проблемно-цільовий і надпредметний** (що не зводиться до міждисциплінарного) принцип організації знання і змісту освіти (близько, але не тотожно: у вітчизняній релігійній філософії — "живе знання"; у радянській методології — діяльнісний тип змісту освіти; у роботах експертів Ради Європи — компетентнісний підхід); **екзистенціально-проектно-діяльнісна** (або ноосферная) картина світу; пошук синтезу істини, блага, краси, ідеалу (єдність пізнання і проектування на духовно-етичних основах);

**б) базовий процес самовизначення в індивідуальному і суспільному житті** з породженням і розробкою досвіду проектування форм майбутньої життєдіяльності і соціальності (у напрямі програмування стійкого і благодетельного розвитку системи "Природа – Суспільство – Людина");

**в) метод навчання – ініціація і метауправління колективною проектною мислєдіяльністю учнів** на основі допомоги їм в ціннісному самовизначенні в проблемній ситуації;

**г) командно-проектна** форма організації навчального процесу (це форма роботи і педагогів, і учнів може слугувати механізмом поєднання поколінь і трансляції досвіду в умовах хаотизації соціуму і руйнування традиційних механізмів культурного спадкоємства в постмодерністській цивілізації);

**д) форми контролю якості навчання – формально-операціональний контроль за повнотою процедур** екзистенціального самовизначення і проектно-програмної мислєдіяльності, **експертиза ступеня аргументації** проектних рішень учнів, аналіз їх досягнень (метод портфоліо) та ін.<sup>869</sup>.

Загалом, *вихід з кризового стану* більшість дослідників вбачають в інтеграційних процесах, що мають забезпечити сходження освіти на рівень нової системної складності. Так, "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті" констатує, що розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, покращення людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта й наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій<sup>870</sup>.

Одним із шляхів виходу із кризового стану є побудова інтегративної парадигми освіти, що передбачає розробку теоретичних засад сучасної педагогіки.

Загалом, вихід з кризи передбачає, на думку В.Г. Кременя, посилення **особистісно-людиномірної тенденції розвитку цивілізації**: демократизація системи навчання і виховання та інституційної структури освіти; розвиток освіти за принципом безперервності; забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь; забезпечення оптимального співвідношення між локальними та глобальними соціально-економічними проблемами, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, відчувала відповідальність за щастя, добробут у всьому світі; формування на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, від якої залежить успішність суспільно-економічного розвитку; мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожній особистості національної гідності, культури спілкування; утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, коли вимогою часу є дитиноцентризм у виховному процесі як відображення людиноцентризму в розвитку сучасного світу; навчання молоді культурі плюралізму думок, керуючись принципами "єдність у розмаїтті" та "доповнення замість протиставлення"; через незвичайну плинність змінність, динамізм сучасної цивілізації виявляється необхідність формувати особистість, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми; загальна педагогізація, упровадження масової педагогічної культури.

Зазначене вище виражає певний зміст так званої **синтетичної революції в механізмах цивілізованого розвитку**, до якого, за А.І. Субетто, входять:

- **системна революція** – стрибок у системності соціумів, економік, усієї світової цивілізації; її складовими є – екологічна (зростання екологічної взаємопов'язаності буття людства), технологічна, інформаційна революції;

- **людська революція** – стрибок у системності внутрішнього світу людини, насамперед це трансформація імперативу всебічно, гармонійно розвинутої людини в екологічний і економічний імператив;

<sup>869</sup> Краснов Ю.Э. Смена образовательной парадигмы – задача нашего времени / Ю.Э. Краснов // Кіраванне у адукації. – 2006. – № 9. – С. 7–15.; Краснов Ю.Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения: Учеб. пособие для студентов магистратуры / Ю.Э. Краснов. – Минск : БГУ, 2003. – 226 с.

<sup>870</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 2.

• інтелектуально-інноваційна революція – стрибок в інноваційній динаміці соціально-економічного, технологічного і наукового розвитку;

• квалітативна революція – революція якості, яка торкається всіх форм і механізмів цивілізаційного розвитку;

• рефлексивно-методологічна революція – революція в основах науки і культури, насамперед, суспільствознавства і людинознавства, що пов'язана з новими парадигмами в організації єдиного корпусу знань, проблемною організацією наук, посиленням проектних процесів управління розвитком науки;

• освітня революція – узагальнююча ланка, яка відбиває названі зміни через призму освіти і визначає синтетичний процес формування нової якості освіти<sup>871</sup>.

Зазначене допомагає зрозуміти умови виникнення низки суперечностей між традиційними підходами до розвитку особистості вихованців та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу, а саме, суперечностей між:

- загальносуспільними та індивідуальними інтересами людини;
- об'єктивною потребою суспільства у формуванні особистості суб'єктів навчальної діяльності і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- потребою в інтеграції виховних впливів усіх форм організації виховання у школі як соціального інституту і відсутністю таких зв'язків у реальній практиці;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого середовища;
- орієнтацією навчальної діяльності на попередній соціальний досвід і спрямованістю студента на майбутній зміст професійної діяльності, який виявляє невідомі ситуації й умови педагогічної праці;
- фронтальним викладенням знань та їх індивідуальним засвоєнням;
- теоретичним шляхом розв'язання навчальних та виробничих проблем і труднощами їх практичної реалізації;
- тенденцією до все більш вузької наукової й предметної спеціалізації, розширення і поглиблення вмінь вирішувати конкретні проблеми в окремих видах діяльності і потребою в оволодінні найважливішими знаннями основних галузей людської культури й у досягненні на цій основі глибокого розуміння власного місця і ролі у багатогранному світі;
- традиційним лінійним мисленням і нелінійним імовірнісним синергетичним мисленням;
- декларацією особистісно орієнтованої парадигми навчання та виховання й відсутністю ефективних технологій її реалізації;
- системою освіти, вибудованої відповідно до ідеалів, норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним і варіативним.

При цьому, особистісний сенс зазначених суперечностей впливає із головної з них: "Основна суперечність сучасної системи освіти – це суперечність між швидким темпом приросту знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Ця суперечність примушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (всебічно розвиненої особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини до саморегуляції (або самоосвіти)"<sup>872</sup>.

Зазначене вище вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила потужний розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу, реалізувала впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Визначається, що нова освітня парадигма – це парадигма "рефлексивна", "дослідницька", "активістська", "проблемноцентристська", "критично мисленнєва", пов'язана зі створенням різних шаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб'єктів навчання<sup>873</sup>.

<sup>871</sup> Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

<sup>872</sup> Савельев А. Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29-37.

<sup>873</sup> Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учебное пособие.- М.: Издательство Урао, 2002. – 268 с. – С. 48-51.

## РОЗДІЛ IV. ПОБУДОВА УНІВЕРСАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

### 4.1. КРИТЕРІАЛЬНИЙ БАЗИС АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ, ЦИКЛІЧНА ТА ЛІНІЙНА МОДЕЛІ ЇЇ ЕВОЛЮЦІЇ

Проблема критеріїв аналізу розвитку педагогічної реальності впливає з *педагогічного дискурсу* щодо розуміння цієї реальності у межах тієї чи іншої історичної епохи, котрий реалізує складне і неоднозначне розуміння освіти. Як зазначав М. Фуко, в кожному історичному періоді існує певна "концептуальна схема", що дозволяє конкретизувати яким чином інститут освіти генерує конкретно-історичний дискурс і обмежує людину<sup>874</sup>. У роботах цього досліджена були сформульовані висновки про те, що пряма екстраполяція концептуальних схем однієї епохи на іншу неможлива, оскільки вони мають різний зміст, незважаючи на те, що покликані формувати єдиний комплекс уявлень про історію людства.

Виявлена складність і неоднозначність розуміння людиною історичного контексту педагогічної реальності характеризує твердження, висловлене близько півстоліття тому О. Больовим, який писав, що "Антропологічний спосіб розгляду як такий не має системотвірної функції ... Те, що розробляється з його допомогою, – це завжди лише окремі аспекти, що впливають з певної антропологічної точки зору"<sup>875</sup>.

Відтак, як зазначає Г.Б. Корнетов, "педагогічна дія і породжувана нею педагогічна реальність завжди носять конкретно-історичний характер і детермінуються безліччю умов, чинників та обставин"<sup>876</sup>, що накладає істотний відбиток на розуміння самої процедури історико-педагогічної інтерпретації минулого, коли історія педагогіки з точки зору "історичної спадковості" виступає історією розвитку педагогічних феноменів від зародження до зникнення і стає сукупністю унікальних історико-педагогічних "монад", які неможливо звести одна до одної<sup>877</sup>.

У цьому зв'язку А.Г. Бермус, аналізуючи феномен "*нового історизму*", що виник на рубежі ХХ і ХХІ ст., в аспекті внутрішньої єдності педагогічної реальності вказує на те, що ключові проблеми педагогіки розкриваються через "специфічні концепти, які займають певне місце в історико-культурному просторі": "Новий історизм виходить з того, що будь-яке значення не задано раз і назавжди, але створюється і відтворюється кожною людиною в кожен момент її існування"<sup>878</sup>.

Відтак, звернення до історії педагогіки як до історії становлення і трансформації педагогічних уявлень про людину передбачає те, що педагогічна реальність будь-якої епохи обмежена концептуальною схемою антропологічного дискурсу, в основі якого лежить той чи інший педагогічний феномен. За таких умов, наслідком докорінних змін наукового мислення останніх десятиліть став активний пошук якісно нової *призми*, через яку може бути розглянуто педагогічне минуле<sup>879</sup>.

Ця призма виявляє щонайменше шість аспектів: як засвідчує аналіз антропологічного чиннику відтворення історії педагогічної реальності, під час опису педагогічної реальності минулого дослідники акцентують увагу на різних аспектах розуміння предмета історії педагогіки, а сам процес звернення до історії педагогіки може бути здійсненим як до:

- 1) історії приросту педагогічного знання,
- 2) історії постановки та вирішення проблем виховання і навчання в теорії і на практиці,
- 3) історії педагогічних доль,
- 4) історії переходів від педагогічних традицій до інновацій,
- 5) історії інтеграції в історичний процес педагогічної культури,
- 6) історії становлення і трансформації педагогічних уявлень про людину<sup>880</sup>.

<sup>874</sup> Фуко М. Археологія знання / пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. – Київ: Ника-Центр, 1996. – С.17-18.

<sup>875</sup> Див.: Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 340.

<sup>876</sup> Корнетов Г.Б. Предмет и объект истории педагогики // Историко-педагогический журнал, 2012. – № 1. – С. 48.

<sup>877</sup> Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – С.37.

<sup>878</sup> Бермус А.Г. Кризис педагогического сознания и феномен "нового историзма" // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – Вып. № 4 (45). – С. 9-11.

<sup>879</sup> Пичугина В. К. Развитие антропологического дискурса "заботы о себе" в истории античной педагогики: Дисс... док. пед. наук. – 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2013. – 362 с. – С. 72.

<sup>880</sup> Пичугина В. К. Развитие антропологического дискурса "заботы о себе" в истории античной педагогики. – С. 77.

Таблиця 13

Узгодження компонентів особистості з аспектами призми історико-педагогічного дискурсу

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ               | АСПЕКТИ ПРИЗМИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ   |
|--------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний початок     | Історія становлення і трансформації педагогічних уявлень про людину (як <i>особистість</i> )   |
| Цільовий, ціннісно-смісловий початок | Історія приросту педагогічного знання (що <i>постає</i> цільовим орієнтиром розвитку освіти)   |
| Вольовий початок                     | Історія постановки та вирішення проблем виховання і навчання в теорії і на практиці (що <i>реалізує</i> дієво-вольовий початок людини) |
| Вільний, самодетермінований початок  | Історія педагогічних долі (що <i>реалізує</i> своєрідну, вільну траєкторію життя людини)   |
| Божественний творчий початок         | Історія переходів від педагогічних традицій до інновацій (що <i>виявляє</i> творчий характер педагогічної діяльності)                  |
| Саможертовний початок                | Історія інтеграції в історичний процес педагогічної культури (що <i>реалізує</i> соціальнокультурний аспект педагогічної дійсності)    |

На цій основі наш аналіз розвитку педагогічної реальності, який реалізує лінійний, циклічний та стрибково-діалектичний процеси, здійснюється у контексті *трьох критеріальних баз*.

**І. Перша критеріальна база** реалізує принцип зміни *суб'єкт-суб'єктної* і *суб'єкт-об'єктної* освітніх парадигм, а також процесів *виховання* (правопівкульовий процес) і *навчання* (лівопівкульовий процес). Зауважимо різницю між навчанням і вихованням:

Відмінності між навчанням і вихованням<sup>881</sup>

|  | НАВЧАННЯ  | ВИХОВАННЯ   |
|--|---|---|
| <b>Спрямованість на</b>                  | становлення пізнавальних процесів, здібностей, набуття ЗУНів, переважно на когнітивний розвиток | формування людини як особистості, її ставлення до світу, суспільства, людей; переважно на особистісний розвиток |
| <b>Здійснюється через</b>                | різні види предметної і практичної діяльності   | міжособистісне спілкування людей  |
| <b>Реалізуються методи, засновані на</b> | сприйнятті і розумінні людиною предметного світу, матеріальної культури                         | розумінні людиною людини, людської моралі і духовної культури   |
| <b>Результати:</b>                       | ЗУНи  | якості і властивості особистості, форми її соціальної поведінки   |

Як відомо, процес виховання – система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, на засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки. Відповідно до Ю. К. Бабанського, термін "*виховання*" вживається в педагогічній науці в чотирьох значеннях (які реалізують загальноприйняті чотири методологічні площини):

1) у широкому соціальному, йдеться про виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя; тут особистість може не тільки формуватися під впливом соціального середовища, а й деформуватися, або, навпаки, загартуватись у боротьбі з труднощами, "робити саму себе";

2) у широкому педагогічному, коли мається на увазі виховання в діяльності шкіл, технікумів, університетів та інших закладів, де персонал керується педагогічною теорією та її практичними методичними рекомендаціями;

3) у вузькому педагогічному, коли виховання є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога (наприклад, класного керівника в школі, куратора в вищому навчальному закладі), щоб досягти певної мети в студентському колективі;

4) у гранично вузькому, коли педагог або батько вирішують конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання (наприклад, у юнака прагнуть виховати чесність, ввічливість).

<sup>881</sup> Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 318-319.

Процес виховання пов'язаний із навчанням. При цьому у той час як перше апелює до підсвідомо-емоційно-мотиваційного, внутрішнього, то друге – до свідомо-інструментально-вольового, зовнішнього аспекту психічної діяльності людини.

Лінгвістичний аналіз слова "**виховання**", яке виражає інтуїцію етносу щодо цього процесу, говорить про те, що останній передбачає виведення у зовнішнє середовище, звільнення з дитини того, що в неї приховано. Тобто це реалізація, актуалізація прихованих **внутрішніх** природних потенцій людини, коли акцент робиться саме на цьому внутрішньому аспекті. Російське слово "воспитание" також певним чином виражає ідею підйому дитини завдяки живленню – природному процесу поновлення сил та потенцій дитини.

У той час як навчання ("обучение") реалізує процес прямого впливу, оскільки слово "навчання" містить компонент "чинити", тобто здійснювати (рос. "обучение" також виражає процес приведення дитини до певного "чину", тобто стану через **зовнішні** впливи).

Таким чином, виховання реалізує **внутрішній**, а навчання – **зовнішній** аспект впливу.

Відповідно, оскільки розвиток людини реалізується як процес взаємодії внутрішнього та зовнішнього її аспектів, то розвиток виховання має розглядатися у діалектичній єдності з навчанням у контексті універсальної парадигми розвитку, яка узагальнює погляди на категорію розвитку.

При цьому виховання, яке потребує **суб'єкт-суб'єктної парадигми впливу**, у процесі розвитку освіти змінює навчання, що потребує **суб'єкт-об'єктної парадигми** педагогічного впливу. Ці дві парадигми впливу реалізують дві провідні метафори, які по-різному визначили опис і конструювання педагогічної реальності різних епох різними істориками: "**метафору придбання**" і "**метафору співучасті**", що характеризують пасивну й активну роль учня в процесі отримання інформації від вчителя відповідно<sup>882</sup>.

**II. Друга критеріальна база аналізу** розвитку педагогічної дійсності пов'язаний з типами управління освітніми процесами – **жорстким** (централізованим, ієрархізованим, тоталітарним, традиційно-класичним, закритим) і **м'яким** (децентралізованим, деієрархізованим, самоврядувальним, синергетично-постнекласичним, резонансним, відкритим), які змінюють один одного в історичному процесі, які, у свою чергу, співвідносяться з типом педагогічної системи – **відкритою** чи **закритою**, оскільки жорстке керування реалізується стосовно закритих (бюрократичних) систем, у той час як м'яке – стосовно відкритих (дисипативних) систем..

**Жорстке керування** освітніми процесами нам відоме з традиційної практики розвитку освіти. Щодо жорсткого керування у контексті соціальних практик, то воно зазвичай порівнюється з бюрократичним стилем керування. Як зазначає І.І. Смагін, аналізуючи сучасну бюрократію в контексті природних тенденцій виникнення і розвитку організацій, не тільки властивих їм функцій, а й дисфункцій, можна дійти висновку щодо неможливості уникнути соціальної патології в бюрократичних інститутах, а саме: суперечності між проголошеними цілями організації та її фактичними діями. Показники цієї патології досліджені французьким соціологом М. Крозьє. Ось головні з них:

- метастази неформальних зв'язків, які за певних обставин мають тенденцію до формування в межах організації клік, мафіозних угруповань;
- гальмування формальних зв'язків;
- недоліки системи селекції та просування по службовій драбині працівників, зокрема випадків браку професійної компетенції керівників;
- хиби обігу інформації;
- неадекватність засобів керівництва цілям організації;
- ритуальність;
- формалізм;
- непропорційність між винагородою та негативними санкціями;
- культивування в організації мотивацій, які не збігаються з її цілями, трактування організації лише як знаряддя для досягнення приватних цілей;
- переконання щодо малої суспільної ваги або навіть шкідливості цілей організації, сумніви з приводу можливості фактичної реалізації мети існування цієї організації.

**М'яке** синергетичне керування має дещо інші риси. Розглянемо головні відмінності між класичним та синергетичним керуванням освітніми процесами:

---

<sup>882</sup> Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. – 2007. – №21. – С.69-75.

| <i>КЛАСИЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ</i>   | <i>СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД</i>  |
|--|--|
| Акцент робиться на описі статичних станів педагогічних систем, їхньому морфологічному і функціональному аналізі        | Акцентується увага на процесах руху, розвитку й руйнування систем, структурних переходів, появи нових систем та системних якостях цілого |
| При аналізі та моделюванні педагогічних систем віддається перевага упорядкованості, рівновазі їх елементів             | Вважається, що хаос, як ззовні деструктивна сутність, відіграє важливу генералізуючу роль у процесах розвитку та руху систем             |
| Вивчаються процеси організації педагогічних систем через реалізацію зовнішнього керування                              | Досліджуються процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх функціонування                            |
| Зазвичай акцентується увага на стадії аналізу структури педагогічної системи, абстрагується від кооперативних процесів | Акцентується увага на кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем                        |
| Проблема взаємозв'язка розглядається, в основному, як взаємозв'язок компонентів усередині системи                      | Вивчається сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи   |
| Джерело руху вбачається, як правило, у самій педагогічній системі  | Вбачається роль як внутрішніх чинників, так і зовнішнього середовища у процесі народження, руху та еволюції педагогічної системи         |
| Орієнтується переважно на опис функціонування педагогічних об'єктів  | Займається прогнозуванням в теорії і практиці навчання   |

**М'яке синергетичне керування**, на думку В.В.Маткіна і В.Г.Риндак, потребує розробки певних педагогічних принципів (розвиток педагогічних систем як динамічних сутностей, що саморозвиваються; резонансний вплив на систему як один із власних і сприятливих шляхів її розвитку; трансформація системи з одного можливого для неї шляху розвитку у інший). Для цього, вважають дослідники, слід впливати на систему в той момент, коли вона знаходиться в стані нестійкості (поблизу точки біфуркації), при цьому, вплив може бути надзвичайно слабким, але, будучи дуже точним, він здатен приводити до радикальної зміни всієї системи, тому що після цього впливу розвиток системи має піти іншим шляхом, що приводить до якісно іншого стану, зумовленого іншим аттрактором<sup>883</sup>.

М'який синергетичний підхід до *керування освітньою галуззю* базується на синергетичних принципах самоорганізації систем. Відомо, що головною функцією систем, що саморозвиваються, є керування, яке проявляється у процесі обміну систем та зовнішнього середовища енергією та інформацією. Синергетику тут можна розглядати як методологічну основу управлінської діяльності в сучасній освіті. Відтак, синергетичний підхід виявляє новий принцип вирішення проблеми керування освітньою галуззю, що дозволяє будувати певні моделі керування відповідно до принципів синергетики, де метою керування є погоджена взаємодія елементів системи, їх синергійне поєднання.

І якщо традиційний підхід до керування являє собою цілеспрямований вплив на систему або процес, що здійснюється за певною схемою (керуючий вплив – бажаний результат, наприклад, якість освіти), що виявляє принцип, за яким результат пропорційний прикладеним зусиллям (чим більшим є вплив, тим більшим очікується результат цього впливу), то синергетичний підхід керування освітньою галуззю передбачає *добір та ініціювання таких впливів на систему, які мають бути погодженими з її внутрішніми властивостями*. При цьому синергетика виявляє неефективність методу прямого впливу на відкриті неврайоновані системи. Тут вважається за доцільне адекватно організовані *резонансні впливи* на складні системи, що "підштовхують" систему освіти на один з її власних шляхів (що відповідають її природі) розвитку. На думку В.Г.Риндак, саме такий підхід дозволяє обґрунтувати принципи синергетичного керування якістю освіти та освітньою галуззю в цілому, що тут базується на орієнтації не на впливові ззовні або зсередини, а в ініціюванні внутрішніх можливостей системи, на інтеграції моральних та естетичних критеріїв, що відображають духовність світу.

<sup>883</sup> Маткин В.В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В.В. Маткин // Alma mater. – 1999. – № 6. – С. 23-25.; Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей : ценностно-синергетический подход : дисс. ... д-ра пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.; Риндак В. Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект / В. Г. Риндак // Педагогическая мысль и образование XXI века : Россия-Германия. – Оренбург, 2000. – С. 40-51.

Слід сказати, що традиційний підхід до керування освітніми процесами використовує такі підходи й принципи, що можуть вважатися цілком синергетичними, наприклад, використання традиційного принципу природовідповідності передбачає орієнтацію на внутрішні ресурси педагогічної системи, яка підлягає керівному впливові.

Таким чином, синергетичний підхід дозволяє обґрунтувати **організаційно-педагогічні умови, за яких може бути реалізоване безперервне керування навчальним процесом:**

а) у рамках навчального процесу має бути організоване специфічне навчальне середовище, що виключає формування антагоністичних установок, які з'являються за рахунок функціональної невідповідності окремих елементів навчального середовища поставленим цілям; при цьому безперервне керування має бути засновано на психології співробітництва, що виключає редукцію керівного трикутника;

б) зовнішнє керування має забезпечувати самодетерміноване формування у вихованців установок на досягнення загальної мети з урахуванням усієї багатогранності цієї задачі;

в) зазначені установки мають бути стійкими в межах тих часових інтервалів, протягом яких зовнішнє керування буде перериватися і замінюватися внутрішнім;

г) основною й усвідомленою задачею для вихованців має стати отримання, закріплення і розвиток навичок самоорганізації, оскільки в протилежному випадку безперервність керування не забезпечується;

д) через те, що певний відсоток вихованців не тільки не володіє методами самоорганізації, але й не уявляє їхньої суті, навчальне середовище має сприяти формуванню у них інтересу до пізнання даних методів, навчити їх використанню і показати шляхи їхнього удосконалювання<sup>884</sup>.

Отже, при використанні синергетичного підходу до керування освітньою галуззю принципово змінюються задачі і характер *управлінської діяльності* в сфері освіти. З режиму "жорсткого регулювання" навчально-виховного процесу вона переходить у режим "самокерованого розвитку". Відповідно до цього відбувається і переорієнтація в розробці технологічних навчальних засобів, що дозволяє здійснити самоосвіту і самоконтроль, і, тим самим, статичні моделі знань і умінь змінюються динамічно-структурованими системами розумових дій. *Основним критерієм оптимізації управлінської діяльності навчального закладу* можна вбачати просування особистості на більш високий рівень розвитку, коли головними чинниками оптимізації навчального процесу на основі педагогічної синергетики є: підвищення цілеспрямованості навчання; посилення мотивації навчання; активізація процесу навчання; удосконалювання форм навчання; особистісні особливості педагога.

Синергетичний підхід до керування освітньою галуззю наполягає на демократичному *стилі керування*, побудованому на *принципі природовідповідності*, який враховує природні тенденції розвитку людини, здобуваючи гармонію з її внутрішніх суперечностей та активізуючи вільну творчу самокеровану, самодетерміновану діяльність вихованців, процеси співтворчості, партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.

Принцип природовідповідності у контексті використання синергетичного підходу виявляє такі шляхи *керування розвитком освіти*: резонансне порушення внутрішніх потенцій особистості; нелінійна ситуація відкритого діалогу при оцінці результатів прийнятих рішень; рівноцінність прямого і зворотного зв'язку; комбінування методів експертизи якості освіти (евристичних і алгоритмічних); спонтанне нарощення складності вимог; наявність імовірнісних, статистичних зв'язків суб'єктів і об'єктів керування<sup>885</sup>. У цьому процесі важливим є врахування нелінійного характеру розвитку педагогічних систем, оскільки об'єкт керування спроможний сприймати, зберігати і переробляти таку інформацію, яка здатна допомогти не тільки зберегти старі зв'язки усередині системи, але й формувати нові, потрібні тим, хто у даному випадку керує та ставить відповідні задачі, що відповідають його цільовим настановам.

Резонансний принцип керування при цьому базується на хаотичному стані систем, тому хаос у освітній галузі (що виникає із численних протиріч між догматичною тенденцією збереження старої освітньої структури та тенденцією до здійснення освітніх реформ, асиміляції новітніх методів) можна визнати як позитивний чинник її розвитку та керування, оскільки синергетична теорія хаосу відкриває нові перспективи розвитку, розглядаючи хаос, як нові можливості, як джерело народження нових структур (духовних, особистісних тощо). Відповідно, *усувати негативні явища в*

<sup>884</sup> Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования. / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – С. 84. ; Непомнящий А. В. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе / А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич. – Таганрог : ТРГИ, 1989. – С. 28-29, 143-145.

<sup>885</sup> Мелентьева А.А. Реализация идей синергетики в содержании биологического образования как условие успешности формирования экологического мировоззрения : дис. ... канд. пед. наук. / Мелентьева Александра Андреевна. – Тюмень, 2000. – 198 с.



педагогічному середовищі не тільки неможливо, але й недоцільно, оскільки завдання педагога полягає не стільки в усуненні елементів динамічного хаосу для побудови структури позитивної якості, скільки в прискоренні проходження деструктивної фази розвитку, переростання її в позитивну й у сприянні плідному розвитку цієї фази, її тривалому існуванню. Відтак, нестабільні, хитливі стани системи освіти не є її негативною характеристикою, оскільки періоди нестійкості перемежуються періодами стабільності, що забезпечуються різноманіттям та певною надмірністю елементів освіти як системи, за рахунок чого ця система забезпечує собі динаміку та розвиток <sup>886</sup>.

Хаос у контексті керівного чинника виявляє в освітній галузі *свободу вибору*. Як пише М.І. Нещадим, свобода вибору є необхідним атрибутом кожної відкритої системи, коли за умов свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація діяльності в системі освіти. Реалізація принципу свободи вибору у педагогічному процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самостійності вихованців, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від навчального середовища, оскільки навчальна діяльність тут значно активізується, що зумовлюється вільним вибором вихованця; викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою навчально-виховного процесу, співпрацює з педагогом; структура процесу навчання стає мобільнішою, змінюючись відповідно до обраного варіанта; методи навчання збагачуються самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням особистості вихованця; свобода вибору характеризує взаємозв'язок і взаємодію учасників навчально-виховного процесу <sup>887</sup>.

Таким чином, *керування педагогічними процесами з метою їх оптимізації, що реалізує ефективний розвиток освітньої системи*, здійснюється у контексті певних імперативів, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій, а саме: а) максимальне узгодження швидко зростаючого рівня культури з просторово-часовою та індивідуально-природною обмеженістю людини у споживанні культурної спадщини; б) підвищення життєвої соціокультурної відповідності освіти, гармонізація відносин освіти з суспільством, людиною, природою, культурою; в) саме динаміка співвідношення внутрішніх та зовнішніх регуляторів буття та розвитку освітньої системи і визначатиме, які потенційно внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться у стані можливості <sup>888</sup>; г) процес керування розвитком освітніх систем з погляду синергетики полягає у визнанні необхідності співіснування багатьох альтернативних підходів і затверджує так званий "неагресивний" (суб'єкт-суб'єктний, особистісно орієнтований, гуманістичний) стиль взаємодії у процесі навчальної діяльності, коли в педагогічному процесі реалізується принцип свободи вибору; д) у процесі керування освітніми системами важливою умовою оптимізації функціонування соціальної та освітньої системи є показник синергійного, системного ефекту, який являє собою додатковий результат, що виникає у процесі взаємодії елементів <sup>889</sup>; е) існування в підсистемі нестабільних, хитливих станів є умовою її стабільного і динамічного розвитку; ж) малі впливи або процеси, що відбуваються на мікрорівнях, можуть стати для підсистеми визначальними; з) майбутній стан підсистеми немов би притягує, організовує, формує її наявний стан; і) існує поле шляхів розвитку системи, що визначається її внутрішніми властивостями і має містити в собі альтернативні шляхи; й) керування освітньою системою повинне ґрунтуватися на "резонансному" впливі, коли головним є не сила, а архітектура (структура, топологія) <sup>890</sup>.

Відтак, можна говорити про ***м'який синергетично-кібернетичний підхід до управління освітньою галуззю***. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині спостерігається певна зміна парадигми управління освітніми системами, що актуалізує завдання наукового аналізу існуючих моделей державного й суспільного управління освітою та процесу формування нових моделей управління як необхідної умови інноваційного розвитку регіональних освітніх систем.

<sup>886</sup> Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования. / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – С. 58-59., 83-84.

<sup>887</sup> Нещадим М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія / М.І. Нещадим. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – С. 684.

<sup>888</sup> Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. Ред. Акад. О.Г.Мороза / В.І. Луговий. – К. : МАУП. – 1994. – 196 с. – С. 74-77.

<sup>889</sup> Введение в теорию государственно-правовой организации социальных систем / Под общ.ред. Е.Б.Кубко. – К. : Юринком. – 1997. – 192 с. – С. 59.

<sup>890</sup> Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И.Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

Відтак, актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку науки державного управління концепція синергізму набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі та управління освітніми системами стає предметом дослідження багатьох науковців<sup>891</sup>.

Враховуючи розвиток системно-синергетичної методології особливо важливою постає розробка синергетично-кібернетичних засад державного та державно-громадського управління системою освіти в Україні на загальнодержавному та регіональному рівнях, що зумовлюється необхідністю впровадження нових науково обґрунтованих підходів до реформування вітчизняної системи освіти на державному та регіональному рівнях. Цей висновок випливає із загальновідомого положення, відповідно до якого ефективне управління освітньою сферою забезпечує відкрита для громадськості система, що здатна до саморегуляції і самовідновлення.

Слід зауважити, що зазначені вище управлінські принципи знаходять певне втілення у практиці управління освітніми системами. Так, вважається, що формування механізму управління освітніми системами має орієнтуватися на децентралізацію функцій, коли вищому рівню управління передаються лише ті з них, які не може чи не зацікавлений вирішувати нижчий.

При цьому процес такого управління має бути системно-цільовим, проблемним, що характерно для розвинених країн світу, коли розвиток освітніх систем реалізується на рівні певної кількості цільових програм, які передбачають спільну роботу різних керівних інстанцій. Системно-цільове планування реалізується за схемою "цілі → шляхи → способи → засоби". При програмному управлінні в центрі уваги ставиться не організаційна структура, яка склалася, а управління елементами програми, програмними діями.

Однією із найбільш простих і одночасно ефективних форм системно-цільового проблемного управління є матрична координація робіт, яка передбачає створення постійних і тимчасових комітетів (команд) для вирішення складних питань, що виникають в процесі розвитку керованої системи. Цей підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами. Так, відмічається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції у характері самої керівної діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації економічної діяльності ріст продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і більшого об'єму зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином робітниками середнього рівня керівництва. У результаті кількість рівнів керівництва постійно зростає, а кожен робітник відчуває все більше відчуження від своєї діяльності та її результатів. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації виявляється безвихідним, виникає потреба у створенні механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію "знизу". Цей механізм реалізується в Японії через використання самокерівних цільових команд, коли для вирішення конкретних завдань збираються спеціалісти з різних служб. Крім того, принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, при якому група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи. При цьому операції скорочуються, а число операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, зменшується з декілька сотень до декілька десятків. Створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у одне ціле, що дає можливість різко підвищити продуктивність праці<sup>892</sup>.

При цьому важливим є те, що, як довів Б. Ф. Ломов, відносно прості проблеми краще вирішують групи з централізованою комунікативною сіткою, а складні – при повній відсутності цієї сітки. Аналізуючи ці сітки, – відмічає цей вчений, – важливо враховувати не лише число інформаційних зв'язків (каналів) кожного учасника групової діяльності (хто з ким пов'язаний), але також і частоту їх використання та спрямованість (чи є зв'язок однобічним чи двобічним)<sup>893</sup>.

<sup>891</sup> Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.; Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.; Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.; Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОІПОПП, 1998. – 360 с.; Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С.19-24.; Шевелева С. С. Открытая модель образования : Синергетический подход / С. С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.

<sup>892</sup> Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.

<sup>893</sup> Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С.19-24.

На наш погляд, зазначені аспекти соціально-економічного управління через їх системно-синергетичну природу цілком доцільно використовувати у сфері управління освітньою галуззю. Тут важливим є те, функціональні зв'язки елементів *тимчасових управлінських самокерівних цільових команд* можуть бути як вертикальні, так і горизонтальні та формувати різні функціональні конфігурації у межах тих чи інших тимчасових функціональних зв'язків, часові межі існування яких можуть бути від одної доби до декількох років, що передбачає функціонування декількох тимчасових управлінських самокерівних цільових команд у межах інших команд, коли такі команди можуть утворювати складну просторово-часову ієрархічну організацію, що, загалом, відповідає принципам актуалізації систем космосу, природи та суспільства.

У системі управлінських самокерівних цільових команд особливо важливими є *моніторингові тимчасові управлінські команди*, які мають відслідковувати відповідні соціально-економічні процеси на різних управлінських рівнях – на рівнях як держави в цілому, так і її окремих регіонів. З цієї метою доцільно створювати спеціальні моніторингові методики (програми), за допомогою яких має здійснюватися аналіз даних, отриманих аналітико-прогностичною тимчасовою управлінською командою.

При цьому управлінські дії учасників цих команд реалізуються за кібернетично-синергетичним принципом кооперативної дії, відповідно до якого у процесі поєднання елементів (керівної) системи, вони створюють емерджентний ефект системної властивості цілого, коли властивості кожного окремого елемента не зводяться до системних властивостей цілісної системи.

Зазначене стосується не тільки системного, але й процесуального управлінських аспектів. Так, можна говорити про відомі методи кооперативного навчання та керування (Т. Акбашев), коли здатність до кооперації, тобто процесуальної взаємодії, актуалізується у людини тоді, коли вона стикається з необхідністю розв'язання надзавдань, що не піддаються індивідуальному розв'язанню; і це потребує звернення до іншої людини з метою залучення її до співробітництва. Відтак, вихідний пункт у технології кооперативного управління освітніми процесами, пов'язаний із конструюванням кожним учасником управлінської команди спільної діяльності, а така потреба в перетворенні форм кооперативної діяльності виникає завдяки необхідності в спілкуванні й обміну конкретних знань, умінь для отримання інтегративних результатів керівної діяльності. Тут доцільним є використання вже відомих прийомів командної взаємодії, коли цільові управлінські групи формуються так, щоб у них був "лідер", "генератор ідей", "функціонер", "опонент", "дослідник". При цьому зміна лідера може відбуватися через певний проміжок часу, що надає таким командам творчого динамічного характеру.

Можна говорити про різні ієрархічні рівні зазначених команд, які можуть поєднуватися одна з одною за зазначеним вище кооперативно-цільовим принципом з метою вирішення певних управлінських проблем.

Зазначений принцип керування використовувався у виховному закладі А.С. Макаренка, де об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – тимчасовий "*зведений загін*", який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип "*карнавалу*", коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, дана рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні існувала і постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися в учбово-трудова діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А. С. Макаренко називав "*педагогікою паралельних дій*". Крім того, у комуні постійно функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип "*педагогіки колективної дії*"). У такий спосіб

відбувається формування органу єдиної колективної волі, що прямо, сприймається кожним членом колективу як конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, що втілює в собі принцип соціального керівництва згори (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв. Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А. С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

**III. Третя критеріальна база** розвитку педагогічної дійсності пов'язана з тенденціями чи до *універсалізації (фундаменталізації)* освітнього процесу, чи до його *профілізації (деталізації)*.

Концепція профільної освіти, яка була започаткована у 70-80-ті роки ХХ століття, застаріла, оскільки за цей час змінилися пріоритети економіки, як в своєму розвитку пройшла кілька цивілізаційних етапів: первіснообщинний, сільськогосподарський, промисловий і тепер знаходиться на інформаційному. Відповідно, змінювалися як цілі (функції) системи освіти, так і інші її компоненти. Наприклад, на сільськогосподарському етапі (основні сфери діяльності – землеробство, скотарство і дрібні ремесла) батьки в ході спільної діяльності навчали дітей тим навичкам, якими володіли самі, в результаті виростали професійні виконавці.

На промисловому етапі для виготовлення складних машин і механізмів у зміст освіти входять теоретичні знання та навички, які можна придбати тільки в спеціальних навчальних закладах. "Продуктом" освіти стають вузькі фахівці, здатні забезпечити високу продуктивність праці на своєму робочому місці і тим самим – високий прибуток власнику підприємства. При цьому багатство держави створюють високотехнологічні виробництва і висококваліфіковані кадри, що вміють їх обслуговувати.

Загалом, система освіти на цих цивілізаційних етапах добре виконувала свої функції, оскільки відповідала їх потребам і встигала перебудовувати методики та зміст навчальних програм.

Нині, коли дедалі більше відбувається процес інтелектуалізації економіки, коли найбільш цінними продуктами стають інформація і наукові технології, освіта не завжди відповідає новим тенденціям переходу людської цивілізації у якісно новий суспільно-економічний етап, на якому найбільш повно виявляється потреба у адекватному змісті освіти, в який входять не тільки професійні знання, а весь соціокультурний досвід, накопичений попередніми поколіннями. Створювати такі продукти на черговому цивілізаційному етапі розвитку суспільства – інформаційному – може тільки творча особистість, і вирішальне значення в економіці набуває людський капітал з принципово новими, "людськими" якостями в структурі особистості: комунікативність (здатність працювати в команді), креативність (здатність генерувати нові ідеї), спроможність добре навчатися (здатність швидко засвоювати і використовувати нову інформацію). За таких умов "економіка виробництва" змінюється "економікою знань", що потребує нову людину – володаря цих знань, який відповідає ідеалу системи освіти ХХІ століття, що наприкінці 80-х років ХХ століття сформулював А. Урбанські, віце-президент Американської асоціації вчителів: "в основі викладання буде лежати навчання мисленню". У сфері вітчизняної освіти у 70-80-ті роки ХХ століття у цьому напрямку працювала плеяда педагогів-новаторів, які прагнули навчати дітей мисленню, а не просто "накачувати" обсягом знань.

При цьому установка на навчання мисленню заперечує принципи профільного навчання, яке критикує С.С.Рукшин, заслужений вчитель Росії, автор понад 100 наукових робіт з педагогіки, математики, технічних наук, фундатор і керівник Центру для обдарованих школярів, що зростив двох Філдсовських лауреатів – Григорія Перельмана та Станіслава Смирнова (таке нікому в світі не вдавалося), учні якого завоювали більше 80 медалей на міжнародних олімпіадах, причому більше 40 – золоті (неперевершений світовий рекорд) у статті "*Прийдешня катастрофа у сфері освіти*" критикує концепцію профільної освіти.

С.С.Рукшин вважає, що якщо цій новій економіці потрібні творчі особистості, то концептуальні принципи профільної системи спрямовані тільки на передачу вузько профільних знань, а відтак, концепція профільної освіти, котра орієнтується на профілізацію у старших класах та відмовляється від природничих дисциплін у середній ланці, морально застаріла. Тим більше, що в основі профільної моделі освіти покладено принцип школи як інституту, що надає освітні послуги. С.С.Рукшин цілком справедливо зазначає, що оскільки освіта – це системотвірний інститут нації та держави, який

реалізує процес національної безпеки, то концепція освіти як інституту, що надає "освітні послуги" – це підри́в цієї безпеки: громадянами нас робить освіта і виховання, а не куплені послуги<sup>894</sup>.

Відтак, інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань<sup>895</sup>. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей. Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

У зв'язку з цим можна констатувати певні виклики профільному (спеціалізованому) навчання, які виявляються, перш за все, у розвитку екстравербальних навчальних засобів, НЛП<sup>896</sup> та резонансного<sup>897</sup> й сугестопедичного навчання<sup>898</sup>, поширення таких західних особистісних теорій навчання, як недирективне виховання (втілене у гуманістичній педагогіці й клієнтоцентрованій психотерапії К. Роджерса<sup>899</sup>, неогуманістичній педагогіці К. Фотіної<sup>900</sup> та реалізоване у недирективному гіпнозі М. Еріксона<sup>901</sup>, недирективній психотерапії Ж. Піаже, психотерапевтичному методі парадоксальної інтенції В. Франкла<sup>902</sup> й ін.) та педагогіка взаємодії (втіленої в органічній педагогіці П. Анжера<sup>903</sup>, відкритій педагогіці А. Паре<sup>904</sup>, педагогіці саморозвитку С. Пакета<sup>905</sup> та ін.).

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань. Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці.

| ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ  | СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННЮ  |
|--|---|
| <i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>           | <i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i> |
| – до розподілу праці, її індивідуалізації (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла) | – до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональних систем П.К. Анохіна)             |
| – до розвитку багатофункціонального конвеєрного виробництва (макротехнології – макродеталі)          | – до розвитку цілісного монофункціонального уніфікованого виробництва (нанотехнології – мікродеталі)  |

<sup>894</sup> Левченко М. Грядущая катастрофа в сфере образования: интервью Рукшина Евгения Сергеевича [Електронний ресурс] – Ресурс доступу: <http://eot.su/node/13621>

<sup>895</sup> Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

<sup>896</sup> Гриндер М. Исправление школьного конвеера. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.

<sup>897</sup> Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение 2000. – Минск: ООО "Попурри", 2002. – 528 с.; Драйден Г., Бос Дж. Революция в навчанні. – К.: Літопис, 2001. – 540 с.

<sup>898</sup> Лозанов Г. Суггестология. – София, 1971. – 346 с.

<sup>899</sup> Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // J. of Consulting Psychology. – 1957. – V. 21. – P.95-103.

<sup>900</sup> Fotinas C. Le Tao l'éducation – Montréal: Libre Expression, 1990. – 324 p.

<sup>901</sup> Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном (Уроки гипноза). – М.: Класс, 1994. – 336 с.

<sup>902</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

<sup>903</sup> Angers, P. Les fondements de la formation // Dans C. Cohier (Éd). La formation fondamentale. - Montréal: Édition logiques, 1990.

<sup>904</sup> Paré A. Créativité et pédagogie ouverte. – Laval: éditions NHP, 1977.

<sup>905</sup> Paquette C. Pédagogie ouverte et autodéveloppement. – Laval: éditions NHP, 1985.

|   |  |
|---|--|
| – до актуалізації егоцентричних якостей людей та індивідуальної діяльності  | – до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (світтворчості)   |
| – до рутинної праці людей-гвинтиків   | – до креативної праці людей-творців  |
| – до суворой ієрархії виробничих процесів та соціальних систем  | – до деієрархічності виробничих процесів та соціальних систем  |
| <i>Науково-технічний прогрес раціонально-технократичної цивілізації, розвиток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i> | <i>Сплеск містично-іраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, чи потопу, що приводять до:</i> |
| – науково-технологічної спеціалізації та диференціації інформації і технологій  | – швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця"   |
| – розвитку монофункціонального, "вузького" фахівця, який працює у своїй виробничій сфері все життя                                  | – розвитку універсального багатофункціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій                                    |
| – профілізації у навчанні та професійній підготовці   | – розвитку фундаментальної підготовки, інтеграції знань, розробці інтегрованих курсів  |
| – розвитку індивідуального підходу у навчанні та вузького доступу до навчальних ресурсів  | – розвитку колективних, кооперативних форм навчання та широкого, дистанційного доступу до навчальних ресурсів                      |
| – реалізація вербальних засобів навчання, знанневоцентричного підходу   | – реалізації екстравербальних навчальних засобів, НЛП та резонансного навчання   |

Універсалізацій на тенденція розвитку педагогічної дійсності реалізується в контексті **фундаменталізаційної парадигми навчання та знань**, їх глобалізація, які в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення. Цей напрям заснований на ідеї К.Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

С.Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій <sup>906</sup>.

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природно-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо). Загалом, "процес фундаменталізації являє собою збільшення об'єму і ролі дисциплін загальнонаукового циклу; посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін (посилення уваги до світоглядних і соціальних проблем); забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця (методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності); вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо" <sup>907</sup> (див. рис. "Сучасна модель фундаменталізації знань").

Як пише Г.Я. Дудка, співвідношення видів знань у системі освіти і розподіл навчального навантаження відповідно до цього можуть у першому наближенні виглядати таким чином, що основний навчальний час іде на вивчення вже накопичених традиційних знань. Вивчення прагматичних знань і навичок, тобто професійна підготовка з обраної спеціальності, як правило, займає не більше ніж 15-20% від загального обсягу навчального навантаження. Що ж до нових знань, які мають надходити в систему освіти безпосередньо у процесі навчання, то час на їх вивчення звичайно не перевищує 5-7%. А час, що затрачується на розвиток творчих здібностей людини та її здатності до

<sup>906</sup> Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 30.

<sup>907</sup> Романовський О.Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О.Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 132–138. – С. 134.

самонавчання, – ще менший<sup>908</sup>.



Рис. Сучасна модель фундаменталізації знань<sup>909</sup>

На сучасному етапі розвитку науки як форми суспільної свідомості знання застарівають вже протягом 10-15 років, у той час коли у системі освіти виявляється потреба у введенні нових знань у зміст навчання. При цьому застарілі знання залишаються, тому перед освітою постає важливе завдання згортання змісту навчального матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами<sup>910</sup>. Це, у свою чергу, потребує розробки нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, її орієнтацію не на чинну "підтримувальну систему освіти", а на реалізацію концепції "випереджальної освіти", яка орієнтується на майбутнє, на ту соціальну реальність, у якій студенти опиняться після отримання освіти<sup>911</sup>.

Тому "у пошуках шляхів розв'язання як глобальних проблем, так і забезпечення насущних проблем особистості в розвинутих країнах світу дедалі частіше звертаються до реалізації принципу фундаменталізації освіти" та інтеграції знань, що виражає розвиток **нової освітньої парадигми**<sup>912</sup>.

Загалом, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему пошуку **нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості**, учасники міжнародного симпозиуму ЮНЕСКО<sup>913</sup> визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати

<sup>908</sup> Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г.Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К.: УБС НБУ, 2008. – 478 с. – С.18.

<sup>909</sup> Романовський О.Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти. – С. 134.

<sup>910</sup> Козловська І.М. Історико-методологічні та загальнопедагогічні аспекти дидактичної інтеграції у професійній школі / І.М. Козловська, Я.М. Собко. – Львів, 1995. – 85 с.; Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: Монографія / І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.; Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 48–51.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; Козловська І.М. Закони і закономірності дидактики / І.М. Козловська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 348–358.; Козловська І.М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І.М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 71–74.

<sup>911</sup> Модель открытого образования / В.М. Филиппов, В.П. Тихомиров (общ. ред.). – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/1.html>.

<sup>912</sup> Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

<sup>913</sup> Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–6.

роботу та успішно її виконувати" <sup>914</sup>.

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядатися як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смісловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір <sup>915</sup>.

Сутність принципу фундаментальності знань А.І. Субетто виражає в низці положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими:

1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань.

2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію.

3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента.

4. Фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини.

5. Фундаментальні знання, як найважливіше «ядро», містять знання рефлексій і метазнання.

6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого.

7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності.

8. Фундаментальність знань означає їхню інтегративність.

9. Критерієм фундаментальності знань є їхня неklasичність.

10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність.

11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань <sup>916</sup>.

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засадничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти <sup>917</sup>.

#### *Умови фундаменталізації сучасної освіти*

| <i>УМОВА</i>   | <i>РЕЗУЛЬТАТ</i>   |
|--|--|
| 1. Збільшення обсягу і кількості дисциплін загальнонаукового циклу, посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану            | Сприяє вихованню системного мислення, усвідомленню необхідності врахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання   |
| 2. Перебудова циклу професійних дисциплін  | Посилення уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; вивчення окремих чинників, закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів; перехід від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного моделювання в спеціальних курсах |
| 3. Забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця  | Освоєння методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності   |
| 4. Вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури | Спрямування на освоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти  |

При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації <sup>918</sup>.

<sup>914</sup> Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 45-68.

<sup>915</sup> Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 53.

<sup>916</sup> Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

<sup>917</sup> Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 45-68.

<sup>918</sup> Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. С. 45-50.



| ПРИНЦИП  | ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ  |
|--|---|
| Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість | Формування фундаментального компонента змісту освіти  |
| Оптимізація навчального процесу                            | Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації  |
| Формування єдності знань і вмінь                           | Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту   |
| Розвиток ініціативи і самостійності                        | Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості   |
| Систематичність і послідовність знань і вмінь              | Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування умінь |
| Творча активність та індивідуальність                      | Фундаменталізація як чинник формування творчої активності   |
| Усвідомленість та ґрунтовність знань                       | Фундаментальні знання як стрижньові для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань          |
| Цілеспрямованість та мотивація                             | Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації навчання  |
| Гуманістична цілеспрямованість                             | Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти   |
| Доступність навчання                                       | Зростання доступності навчання шляхом оптимізації фундаментального змісту освіти                              |

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченої та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки"<sup>919</sup>.

Принцип фундаменталізації знань допомагає обґрунтувати **фундаментальні інваріанти категорій знань**, які простежуються як на рівні гуманітарних, так і природничих дисциплін (В.А. Копетчук<sup>920</sup>):

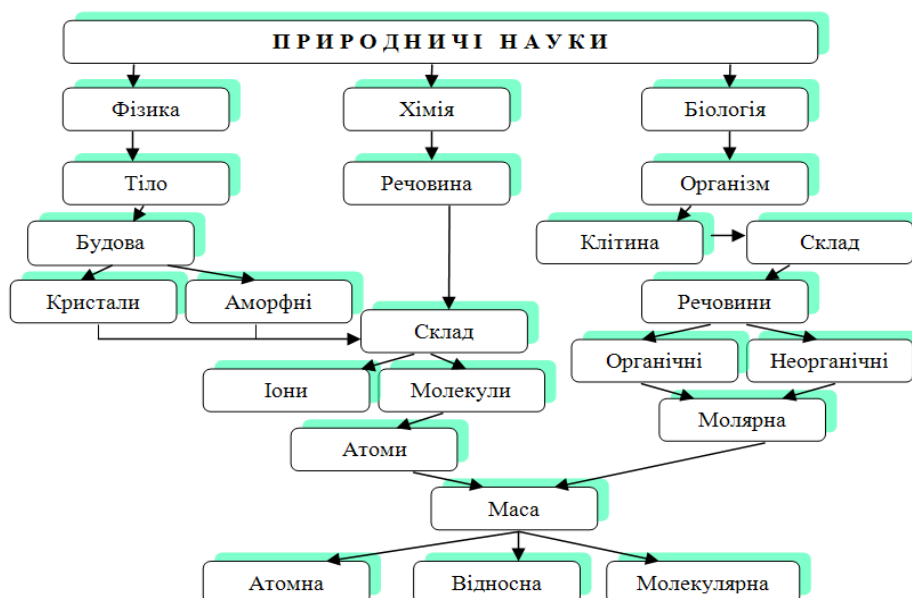


Рис. Приклади фундаментальних інваріантів категорій знань

<sup>919</sup> Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів. – С. 69.

<sup>920</sup> Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 560 с. – С. 466-476.

При цьому, "професійна спрямованість, таким чином, передбачає диференціацію системи знань через навчальні предмети за принципом концентрів, а це приводить до перенесення акцентів з предметного на предметно-інтегративне навчання і створення цілісної системи професійних знань про об'єкт".

Принцип фундаменталізації знань реалізується у площині міждисциплінарного синтезу, що дозволяє уніфікувати термінологічний апарат наукових напрямів дослідження та вийти на рівень синтезу універсального знання. Для прикладу можна навести аналіз В.Ф. Моргуном термінів педагогічної інтеграції та диференціації, що дозволяє знайти багато спільного між зазначеними термінами й аналогічними поняттями, які використовуються у різних науках та можуть бути систематизовані у певному переліку: синтез – аналіз (філософія, математика, психологія); узагальнення – уособлення (логіка, психологія); абстрагування – конкретизація (філософія, логіка, психологія); кон'юнкція – диз'юнкція (логіка); асиміляція – дисиміляція (біологія, біохімія); сполучення – розщеплення (фізика, хімія); центрострімкість – центробіжність (фізика); тяжіння – відштовхування (фізика); конвергенція – дивергенція (соціологія, політологія); інтеріоризація – екстеріоризація (філософія, психологія) <sup>921</sup>.

Подібним же чином акмепедагог С.Я. Водовозова використовує принцип поняттєвого переносу, що ілюструється таблицею <sup>922</sup>.

*Приклади поняттєвого переносу*

| <i>ПАРАМЕТРИ</i>    |  |
|---------------------|--|
| <i>Фізичне тіло</i> | <i>Засіб педагогічної дії</i>                          |
| довжина             | протяжність у часі                                     |
| ширина              | певна кількість явищ, які зіставляються, порівнюються  |
| об'єм               | сфера дії  |
| висота              | рівень засвоєння                                       |
| щільність           | ступінь усвідомленості, наповненості діями, прикладами |
| центр тяжіння       | сутність   |
| напрямок            | шлях до мети   |
| зовнішня форма      | організаційна форма                                    |
| призначення         | корисність, роль та ін.....                            |
| ...                 |  |

Іншим прикладом поняттєвого переносу може бути спорідненість понять у різних предметах природничо-математичного циклу (фізика, хімія та медицина), яку демонструє В.А. Копетчук:

*Спорідненість понять у різних предметах природничо-математичного циклу*

|                  | <i>Хімія</i>               | <i>Фізика</i>        | <i>Медицина</i>      |
|------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|
| <i>Швидкість</i> | реакції                    | руху                 | осідання еритроцитів |
| <i>Речовина</i>  | високо-молекулярні сполуки | ізоляційні матеріали | білки (РНК, ДНК)     |
| <i>Окислення</i> | горіння                    | гальванічний елемент | дихання, травлення   |

Зазначене вище відображає інтегративну тенденцію розвитку сучасної науки та педагогічної теорії, які орієнтуються на вироблення спільних для всіх навчальних предметів та дослідницьких галузей понять, тобто спрямовуються на таку організацію навчального й наукового середовища, яке б забезпечило процес інтеграції наукових і педагогічних знань <sup>923</sup>.

Одним із найбільш виразних проявів зазначеної науково-педагогічної тенденції є дидактична багатомірна технологія В.Е. Штейнберга <sup>924</sup>, який розробив особливу форму знаково-символьних засобів репрезентації навчального матеріалу – синтетичні логіко-символьні багатомірні моделі знання – "семантичні фрактали".

<sup>921</sup> Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання наприкладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с. – С. 8.

<sup>922</sup> Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. – СПб. : Издательский дом "Книжный мир", 2009. – 302 с. – С. 81.

<sup>923</sup> Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОМ ІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 356.

<sup>924</sup> Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

Шість критеріїв щодо аналізу педагогічної реальності й історико-педагогічного процесу певним чином співвідносяться з компонентами особистості:

*Узгодження компонентів особистості з критеріями  
щодо аналізу педагогічної реальності й історико-педагогічного процесу*

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ               | КРИТЕРІЙ АНАЛІЗУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ  |
|--------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний початок     | <b>Суб'єкт-суб'єктна</b> – <b>суб'єкт-об'єктна</b> спрямованість педагогічного впливу реалізує процес <i>самосвідомості</i> як границю між суб'єктною та об'єктною життєвою позицією людини та орієнтацією у навколишньому світові, що реалізує <i>рефлексивну</i> позицію індивіда. |
| Цільовий, ціннісно-смысловий початок | <b>Фундаменталізація</b> – <b>деталізація</b> змісту освіти відображає можливість до сприйняття цілісного (ціннісного, телеологічного) аспекту дійсності ( <i>цілісність</i> – <i>ціль</i> )   |
| Вольовий початок                     | <b>М'яке</b> – <b>жорстке керування</b> реалізує <i>вольовий</i> аспект педагогічної дії   |
| Вільний, самодетермінований початок  | <b>Відкритість</b> – <b>закритість</b> педагогічної системи виявляє можливість системи бути самодостатньою і <i>самодетермінованою</i> .   |
| Божественний творчий початок         | <b>Універсалізація</b> – <b>профілізація</b> реалізує можливість взаємодіяти зі світом на рівнях вузького чи універсального фахівця ( <i>творця</i> ).   |
| Саможертовний початок                | <b>Навчання</b> – <b>виховання</b> відображає здатність людини сприймати соціально-педагогічні впливи як навчальні та виховуючі, що реалізує здатність людини підкорятися впливам, <i>жертвуючи</i> своєю свободою.  |

Повертаючись до **моделей розвитку педагогічної дійсності**, зауважимо, що вони постають як **циклічними**, замкненими, коли процес від стану *ПП* повертається до цього ж стану, так і **лінійними** (незамкненими), що передбачає, по-перше, розвиток предметів, які ілюструються цими моделями, і, по-друге, їх розімкнутий характер, коли кінцевий етап розвитку не переходить у його початковий етап, а трансформується у якісно новий етап.

Слід зазначити, що **замкнена** та **розімкнена** моделі процесу розвитку певного предмету не відповідають одна одній повністю щодо кінцевого елементу (етапу) розвитку, який в замкнутій моделі постає одночасно останнім і першим її елементом. В той час як у розімкненій моделі – це вже якісно новий елемент (етап). Ця обставина приводить до збільшення елементів в розімкнутій моделі:

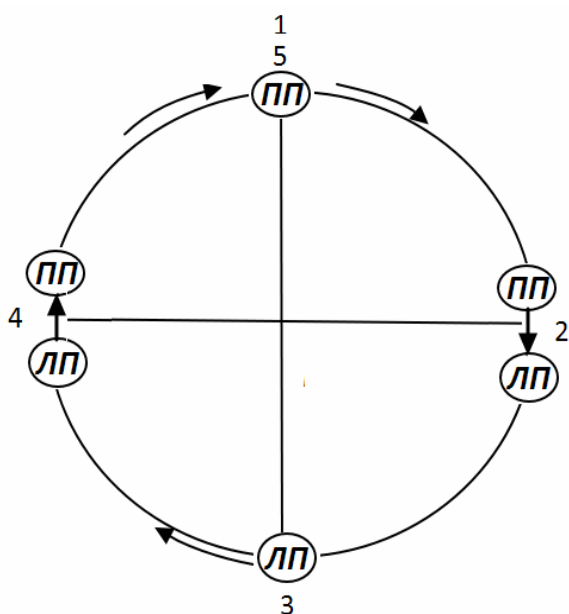


Рис. 52. Замкнена модель розвитку предмету (п'ять елементів)

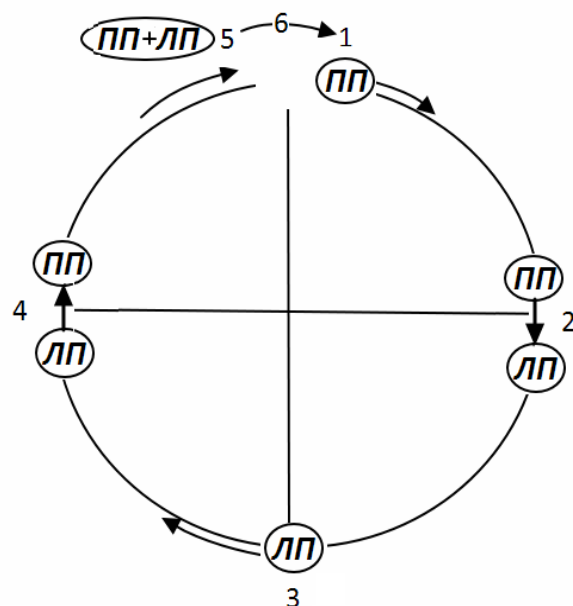


Рис. 53. Розімкнена модель розвитку предмету (шість елементів)

У **замкненій** моделі останній п'ятий елемент постає одночасно першим (що реалізує його контрмедіальну, фазову природу), тому кількість елементів в моделі можна вважати як такою, що дорівнює п'яти, так і як такою, що дорівнює чотирьом.

У **розімкненій** моделі шостий елемент також постає перехідним, контмедіальним (фазовим), в якому здійснюється перехід від **старого** предмету до **нового** предмету.

Ця дихотомія виражається у проблемі, з якою зустрічається наука, що прагне побудувати універсальні (всезагальні) теорії, що приводить до появи трансфінітних чисел, виникнення численних парадоксів, що виявляє суперечність між абсолютною (цілісною) та відносною (дискретною) сторонами реальності.

Розімкнено-спіральна модель розвитку предмету, яка має шість елементів, дозволяє вийти із "дурної нескінченності" замкнено-циклічної (фрактально-голограмної) моделі та побудувати безліч моделей реальності, хоча при цьому серед них й виникають певні мілкі нестиковки, які можуть поставати предметом критики.

Суттєво, що **замкнена** (циклічна) та **розімкнена** (лінійно-спіральна) моделі повністю не узгоджуються, повністю не відповідають одна одній, відображаючи довічну дихотомію природних (цілісно-циклічних) і штучних (дискретно-лінійних) процесів.

Ця дихотомія виражається у проблемі, з якою зустрічається наука, що прагне побудувати універсальні (всезагальні) теорії, що приводить до появи трансфінітних чисел, виникнення численних парадоксів, що виявляє суперечність між абсолютною (цілісною) та відносною (дискретною) сторонами реальності.

## 4.2. ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

*Шестикомпонентна модель розвитку*, відповідно до фрактально-голографічного принципу єдності динамічного та статичного аспектів реальності, реалізує побудовану нами шестикомпонентну структуру (модель) особистості (педагога), яка відповідає головним аспектам буття:

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ           | ВИДИ ТА ФОРМИ БУТТЯ  |
|----------------------------------|--|
| <i>Самосвідомість, рефлексія</i> | <i>Поле</i> , яке не має маси спокою, постає процесом рефлексії буття, оскільки поле можна вважати передавачем взаємодії речовинних форм     |
| <i>Цінність, ціль</i>            | <i>Речовина</i> , яке має масу спокою і як головна "цінність" буття, постає вкрай рідкою сутністю у Всесвіті                                 |
| <i>Воля, активність</i>          | <i>Рух</i> як активний, "вольовий" принцип буття, оскільки все перебуває у русі, то останній постає принципом переборення меж сталості буття |
| <i>Свобода, самодетермінація</i> | <i>Простір</i> як сутність, що все в собі вміщую, залишаючись при цьому "за кадром" як "нейтральний" елемент                                 |
| <i>Творчість, божественність</i> | <i>Час</i> , який конститує творіння (задає часові межі Всесвіту), що постає божественним актом  |
| <i>Саможертвність, любов</i>     | <i>Матерія</i> , з якої утворено все суще, що робить матерію своєрідним жертвним початком світу  |

Розглянемо наведену структуру відповідно до різних системних явищ педагогічної реальності.

Таблиця 14

*Генеа становлення педагогічних ідей розвитку людини в освітніх системах та її відповідність компонентам особистості*<sup>925</sup>

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ               | НАЗВА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ                        | ПЕДАГОГІЧНИЙ СМИСЛ ІДЕЙ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЯВИЩА  |
|--------------------------------------|--|--|
| Самосвідомо-рефлексивний початок     | <i>Людиноцентрована</i>                        | Розвиток самодостатньої особистості через масштабну демократизацію освітніх процесів на тлі історичних і глобалізаційних явищ  |
| Цільовий, ціннісно-смысловий початок | <i>Холістична</i>                              | Гармонійний розвиток людини як цілісність безперервної освіти, навчання і виховання, індивідуальної програми розвитку відповідно до цивілізаційних, культурних, особистісних цінностей   |
| Вольовий початок                     | <i>Ринково-орієнтована</i>                     | Зростання складності виробничих процесів зумовлює зміни у професійній діяльності, професійних ролях і змісті підвищення кваліфікаційних вимог, що визначає ціле покладання розвитку засобами професії  |
| Вільний, самодетермінований початок  | <i>Антропоцентрична,</i>                       | Самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення, розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складові антропоцентрованої ідеї в освіті, де викладач виконує роль партнера, котрий рухається разом зі студентом у пошуках істини, пізнанні себе.  |
| Божественний творчий початок         | <i>Теоцентристська, природовідповідна</i>      | Мета виховання пов'язана із служінням Богові, формуванням відповідних до теологічних ідеалів рис особистості. Цілісний розвиток людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових властивостей  |
| Саможертвний початок                 | <i>Гуманістично-гуманітра, соціоцентрична.</i> | Розвиток духовності як найвищого ступеня моральної свідомості, людяності, виявом чого є симптомокомплекс якості людини, що визначає її ставлення до інших людей у діях і вчинках. Ідеологічно або соціально керований розвиток людини в системі освіти (відповідно до статусу закладів, нормування поведінки, зовнішнього вигляду); основними структурологічними поняттями такої моделі виступають стандарт, норма, етапність і логіка розвитку, технологізованість, адаптованість, прогнозованість у часі і спрямованість |

Важливо зазначити, що шість компонентів особистості педагога певним чином реалізують

<sup>925</sup> Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти : Дис... док.пед.наук. - 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2012. – 542 с. – С. 31.

концептуальне положення Л. Хьелла і Д. Зиглера<sup>926</sup>, відповідно до якої теорія особистості має базуватись на певних дихотоміях, що стосуються природи людини: *свобода – детермінізм; раціональність – ірраціональність; холізм – елементаризм; конституціоналізм – інвайронменталізм; змінюваність – незмінність; суб'єктивність – об'єктивність; проактивність – реактивність; гомеостаз – гетеростаз; пізнавальність – непізнаність*:

Таблиця 15

Відповідності між суттєвими дихотоміями особистості людини та компонентами особистості

| ДИХОТОМІЇ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ<br>ОСОБИСТОСТІ ЛЮДИНИ                     | КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ               |
|--|--------------------------------------|
| свобода – детермінізм<br>конституціоналізм – інвайронменталізм     | вільний, самодетермінований початок  |
| проактивність – реактивність<br>гомеостаз – гетеростаз             | вольовий початок                     |
| раціональність – ірраціональність<br>пізнавальність – непізнаність | самосвідомо-рефлексивний початок     |
| холізм – елементаризм  | божественний творчий початок         |
| змінюваність – незмінність   | цільовий, ціннісно-смысловий початок |
| суб'єктивність – об'єктивність                                     | саможертвний початок                 |

Зазначимо, що аналіз буттєвих модусів людини дозволив диференціювати щонайменше шість таких модусів: *біологічний* (спадкові біологічні якості), *психологічний* (якості, пов'язані із перебігом психічних процесів), *соціальний* (якості, що реалізуються через існування людини у соціумі), *професійний* (якості, що визначаються фахово-діяльнісною активністю людини), *ціннісний* (якості, пов'язані із її морально-світглядними орієнтирами), *антропологічний* (якості, які виявляються у зв'язку із належністю людини до *Homo sapiens*, що, відповідно до релігійного погляду, наділена вільною волею).

Ці модуси корелюють як із компонентами особистості педагога, так і з головними мислительними стратегіями педагога, які визначають такі типи педагогів: *синтезатор* (відкрита конфронтація, позиція стороннього спостерігача, фантазування у стилі "що буде, якщо...", негативний, критичний аналіз, інкубація суперечностей); *ідеаліст* (інтерес до цілого, визначення цілей та критеріїв, рецептивне слухання, пошук засобів для досягнення злагоди, апологія гуманності); *прагматик* (фрагментарність, експериментування, пошук швидкої віддачі, тактичне мислення, маркетинговий підхід, планування можливостей); *аналітик* (систематичний аналіз варіантів, потреба у додаткових даних, консервативне фокусування, конструктивна увага до деталей, аналіз через синтез); *реаліст* ("Що? Де? Коли? Як? Задля чого? Через що?", інвентаризація ресурсів, прагнення до практичних результатів, спрощення, опора на думку фахівців, корегування)<sup>927</sup>; *діалектик* (поєднання протилежностей, пошук тотального синтезу, тяжіння до творчості, вихід за межі актуальної даності, надситуативність). Подамо взаємозв'язки зазначених категорій:

Таблиця 16

Взаємозв'язки між типами педагога (відповідно до мислительних стратегій), його базовими буттєвими модусами та компонентами особистості

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ                  | ТИПИ ПЕДАГОГІВ   | БУТТЄВІ<br>МОДУСИ ЛЮДИНИ |
|---|--|--------------------------|
| Самосвідомо-рефлексивний<br>початок     | <i>Синтезатор</i><br>(сторонній спостерігач)           | Психологічний модус      |
| Цільовий, ціннісно-смысловий<br>початок | <i>Реаліст</i><br>(практичні результати)               | Ціннісний модус          |
| Вольовий початок                        | <i>Прагматик</i><br>(планування можливостей)           | Біологічний модус        |
| Вільний, самодетермінований<br>початок  | <i>Аналітик</i><br>(аналіз варіантів та їх вибір)      | Антропологічний модус    |
| Божественний творчий<br>початок         | <i>Діалектик</i><br>(синтез протилежностей, творчість) | Професійний модус        |
| Саможертвний початок                    | <i>Ідеаліст</i> (апологія гуманності)                  | Соціальний модус         |

<sup>926</sup> Хьелл Л. Теории, личности (Основные-положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – С. 40-49.

<sup>927</sup> Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 166-167.

Суттєво, що інтегральна модель ідеальної особистості педагога виражає відповідність фундаментальних компонентів особистості педагога характеристикам самоактуалізованої особистості, відповідно до А.Маслоу:

Таблиця 17

Таблиця відповідності характеристик самоактуалізованої особистості фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ВІДПОВІДНІСТЬ КОМПОНЕНТІВ ХАРАКТЕРИСТИКАМ САМОАКТУАЛІЗОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (за А. МАСЛОУ)   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | Ефективне й адекватне сприйняття реальності (сприйняття себе й інших такими, які вони є насправді); прийняття себе, інших, природи; філософське почуття гумору; готовність вчитися в інших  |
| <b>Цільовий, ціннісно-смысловий</b> | Фокусованість на проблемі; ділова спрямованість; орієнтація на життєву мету, розрізнення мети і засобів   |
| <b>Вольовий</b>                     | Відсутність штучних, захисних форм поведінки; опір культурі, критичне ставлення до неї  |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | Потреба в усамітненні; автономія, незалежність від культури та оточення; стійкість до фрустрацій; відсутність схильності як до конформності, так і до бездумного бунтарства   |
| <b>Божественно-творчий</b>          | Вершинні або містичні переживання; спонтанність проявів, безпосередність, простота і природність; свіжість, пластичність сприйняття; творчість, креативність  |
| <b>Самозжертвовно-емпатійний</b>    | Суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер відносин з оточенням; відчуття спільності з іншими людьми; стійкі внутрішні моральні норми, гостре відчуття добра і зла; відсутність ворожості, заздрості та ін. негативних якостей |

У зв'язку з цим вкрай важливим постає пошук відповідностей між компонентами особистості педагога та елементами "піраміди потреб" А.Маслоу:

Таблиця 18

Таблиця відповідності елементів "піраміди потреб" А. Маслоу фундаментальним компонентам особистості та формам буття

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ, ФОРМИ БУТТЯ           | ЕЛЕМЕНТИ "ПІРАМІДИ ПОТРЕБ" А. МАСЛОУ  |
|---|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний, поле</b>         | <b>Фізіологічні потреби</b> , які постають психофізіологічним підґрунтям (механізмом) усвідомлення людиною себе як біологічної істоти, тобто реалізують біологічний чинник <b>самосвідомості</b> людини   |
| <b>Цільовий, ціннісно-смысловий, речовина</b> | <b>Потреба у безпеці</b> (як віртуально-потенційного, тобто можливого аспекту реальності) постає поведінковою основою орієнтації людини на ціль – майбутнє, що реалізується саме як потенційна сутність та виявляє <b>цільовий аспект</b> орієнтації людини в оточуючому середовищі.            |
| <b>Вольовий, рух</b>                          | <b>Потреба у тому, щоб чинити опір оточенню</b> , яку І.П. Павлов назвав "рефлексом свободи", відсутня в "піраміді потреб" А.Маслоу, що не дозволило йому пояснити біологічні витоки вольових вчинків людини.   |
| <b>Вільний, самодетермінований, простір</b>   | <b>Потреба у повазі (й самоповазі), високій оцінці інших</b> реалізує принцип свободи, незалежності від інших, що досягається саме завдяки високій соціальній цінності людини серед інших, що дає їм можливість відчувати себе самодетермінованою, вільною від примусу з боку оточення істотою. |
| <b>Божественно-творчий, час</b>               | <b>Потреба у самоактуалізації – відкриття своєї ідентичності, свого істинного "Я"</b> відкриває для людини божественний творчий простір розвитку, що відображає <b>потребу в пізнанні та естетичну потребу</b> .  |
| <b>Самозжертвовно-емпатійний, матерія</b>     | <b>Потреба у приналежності до спільноти, у любові</b>   |

Для нас важливим постає також і пошук відповідностей між компонентами особистості, формами буття та типами психіки за шістьма шкалами К. Юнга<sup>928</sup>:

<sup>928</sup> Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг; сост. В. Зелинский, А. Руткевич – М. : Наука, 1995. – 309 с.

Таблиця відповідності типів психіки за шкалами К.Юнга  
фундаментальним компонентам особистості та формам буття

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ<br>ТА ФОРМИ БУТТЯ          | ТИПИ ПСИХІКИ ЗА ШКАЛАМИ К.ЮНГА  |
|--|---|
| <b>Самосвідомо-<br/>рефлексивний<br/>ПОЛЕ</b>        | Шкала <i>інтуїтивність</i> – <i>сенсорність</i> . Інтуїтивність реалізує підвищену рефлексивність, що зумовлює розвиток глибокого внутрішнього світу, духовності. Сенсорні люди прихильні до стандартних засобів вирішення життєвих проблем.  |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-смысловий<br/>РЕЧОВИНА</b> | Шкала <i>прагматичність</i> – <i>емоційність</i> . Головні критерії емоційних людей – "добре-погано", "чесно-нечесно", "порядно-непорядно", що реалізує спрямованість на цінність, у той час як прагматиків відрізняє нормативність етичної поведінки, спрямованість на прагматичну мету, "дистанційне" ставлення до світу.   |
| <b>Вольовий<br/>РУХ</b>                              | Шкала <i>інтенціональність</i> – <i>екзекутивність</i> (або чоловіче – жіноче) відображає вольовий (чоловічий) та пасивний (жіночий) стиль поведінки.   |
| <b>Вільний,<br/>самодетермінований<br/>ПРОСТІР</b>   | Шкала <i>інтернальність</i> – <i>екстернальність</i> відображає здатність людини до вільних вчинків (соціальної відповідальності) чи її залежність від оточення.  |
| <b>Божественно-<br/>творчий<br/>ЧАС</b>              | Шкала <i>раціональність</i> – <i>ірраціональність</i> . Ірраціональні люди реалізують дитячу психіку (яка відкрита грі та творчості), тяжіння до міфологічного світосприйняття, до розуміння світу як містичної реальності, сприймаючи світ та його елементи цілісно як єдиний гештальт, нерозкладний образ. Раціоналісти, навпаки, прагнуть до детального, точного, послідовного і завершеного сприйняття та освоєння реальності.  |
| <b>Саможертовно-<br/>емпатійний<br/>МАТЕРІЯ</b>      | Шкала <i>екстраверсії</i> – <i>інтроверсії</i> . Екстраверти характеризуються високою контактністю, відкриті світові, виявляючи любов до зовнішнього самовиразу, до драматичних переживань, до ризику та відваги; їм притаманна спрага до привласнення "великих територій" (тобто екзистенціальності освоєння життєвого простору). Інтроверти орієнтовані на свій внутрішній світ, здатні навчатися на власному досвіді і досвіді інших; їм притаманне пристрасне ставлення до своїх ідей, почуттів, певному відставанні від об'єктивної реальності; вони спокійні, терплячі, не агресивні, миролюбні, виявляють тенденцію на саморозвиток, а не на розвиток відносин з оточуючими. |

Компоненти особистості педагога також співвідносяться з суттєвими напрямками та ознаками сучасної філософії як форми суспільної свідомості, яких шість: *раціоналізм*, *практицизм* та *сциєнтизм* (спрямованість на реальне життя – індивідуальне, соціальне, матеріальне, духовне та його раціонально-наукову інтерпретацію), *еволюціонізм* (ідея еволюції природи, суспільства та людського пізнання), *креаціонізм* (ідея створення світу Богом), *релятивізм* (ідея відносності всілякого знання та форм його здобування), *холізм*, *тоталлогія* (спрямованість на пізнання цілісності світу та його розгляд під кутом зору парадигми цілісності), *містичність* та *ірраціоналізм* (спрямованість на містично-приховані аспекти буття та використання ірраціональних засобів їх осягнення):

Таблиця 20

Таблиця відповідності напрямів сучасної філософської думки  
фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | НАПРЯМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ         |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <i>Релятивізм</i>                           |
| <b>Цільовий, ціннісно-смысловий</b> | <i>Еволюціонізм</i>                         |
| <b>Вольовий</b>                     | <i>Раціоналізм, практицизм та сциєнтизм</i> |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | <i>Холізм, тоталлогія</i>                   |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <i>Креаціонізм</i>                          |
| <b>Саможертовно-емпатійний</b>      | <i>Містичність та ірраціоналізм</i>         |



Полібій виокремлював *шість основних типів державного устрою*: монархію, тиранію, аристократію, олігархію, демократію і охлократію. У цьому зв'язку важливим постає і з'ясування відповідності видів джерел влади (обґрунтованих Дж. Френчем та В. Равенем) фундаментальним компонентам особистості педагога<sup>929</sup>:

Таблиця 21

Таблиця відповідності видів джерел влади фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ<br>ПЕДАГОГА   | ВИДИ ДЖЕРЕЛ ВЛАДИ ЛЮДИНИ   |
|---|--|
| <i>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</i>    | <b>Нормативна влада.</b> Йдеться про інтеріоризованих В нормах, згідно з якими А має право контролювати дотримання певних правил поведінки і в разі необхідності наполягати на дотриманні цих правил. <b>ОЛІГАРХІЯ</b>   |
| <i>Цільовий,<br/>ціннісно-смысловий</i> | <b>Влада винагороди.</b> Її сила визначається очікуванням з боку В того, якою мірою А в змозі задовольнити один з його (В) мотивів і наскільки А поставить це задоволення в залежність від бажаної для нього поведінки В. <b>АРИСТОКРАТІЯ</b>  |
| <i>Вольовий</i>                         | <b>Влада примусу та покарання.</b> Її сила визначається очікуванням В, по-перше, тої міри, в якій А здатний покарати його за небажані для А дії фрустрацією того чи іншого мотиву, і, по-друге, того, наскільки А зробить незадоволення мотиву залежним від небажаної поведінки В. Примус тут полягає в тому, що простір можливих дій В звужується внаслідок загрози покарання. У своєму крайньому прояві влада примусу може здійснюватися безпосередньо фізично, наприклад, коли дитину, яка не хоче лягати спати, б'ють або насильно вкладають у ліжко. <b>ТИРАНІЯ</b> |
| <i>Вільний,<br/>самодетермінований</i>  | <b>Влада інформації,</b> яка базується на можливості доступу до актуальної інформації. Має місце в тих випадках, коли А володіє інформацією, здатною змусити В побачити наслідки своєї поведінки в новому світлі. <b>ОХЛОКРАТІЯ</b>  |
| <i>Божественно-творчий</i>              | <b>Влада знавця,</b> експертна влада, яка реалізується через можливість владної особи бути експертом у тій чи іншій галузі. Її сила залежить від величини приписуваних А з боку В особливих знань, інтуїції або навичок, що відносяться до тієї сфери поведінки, про яку йде мова. <b>МОНАРХІЯ</b>   |
| <i>Саможертвно-емпатійний</i>           | <b>Влада еталона,</b> прикладу, харизми, яка основана на силі особистісних якостей та стиля діяльності. Заснована на ідентифікації В з А і бажанні В бути схожим на А. <b>ДЕМОКРАТІЯ</b>   |

Можна також говорити й про *фазові стани психіки*<sup>930</sup>, які доречно зіставити з компонентами педагога:

1. У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2. При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3. На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4. Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5. І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

6. У глибокому сні виявляється така фаза, при якій відсутня реакція і на сильні подразники (для пробудження людини потрібно застосувати безумовний подразник значної сили – потрясти, розбуркати та ін.)

<sup>929</sup> Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 577-578.

<sup>930</sup> Конечный М., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 136-137.

Таблиця 22

Зіставлення компонентів особистості з психодинамічними (фазовими) станами психіки

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ФАЗОВІ СТАНИ ПСИХІКИ   |
|--|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>        | 1. У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику. |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-сисловий</b> | 2. При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.  |
| <b>Вольовий</b>                        | 3. На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.  |
| <b>Вільний,<br/>самодетермінований</b> | 4. Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.   |
| <b>Божественно-творчий</b>             | 5. І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.   |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>          | 6. У глибокому сні виявляється така фаза, при якій відсутня реакція і на сильні подразники (для пробудження людини потрібно застосувати безумовний подразник значної сили – потрясти, розбуркати та ін.)                                       |

З компонентами особистості можна зіставити й функції спілкування<sup>931</sup>:

Таблиця 23

Зіставлення компонентів особистості з функціями спілкування

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ФУНКЦІЇ СПІЛКУВАННЯ  |
|--|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>        | <b>Встановлення відносин</b> (усвідомлення і фіксування свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та ін. зв'язків).   |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-сисловий</b> | <b>Пізнавальна</b> (адекватне сприйняття і розуміння сенсу повідомлення, а також взаємне розуміння одне одного (намірів, установок, переживань, станів партнерів).<br><b>Інформаційна</b> (обмін повідомленнями, запитаннями та відповідями).      |
| <b>Вольовий</b>                        | <b>Впливова</b> (спрямована на зміну стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера).  |
| <b>Вільний,<br/>самодетермінований</b> | <b>Спонукальна</b> (заохочення партнера або ж самого себе, тобто стимулювання й автостимулювання, до виконання певних дій).  |
| <b>Божественно-творчий</b>             | <b>Координаційна</b> (взаємне орієнтування й узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність).   |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>          | <b>Емотивна</b> (усвідомлений "обмін" емоціями, емоційне збудження партнерів).<br><b>Контактна</b> (встановлення стану обопільної готовності приймати та передавати повідомлення та підтримувати взаємний зв'язок до завершення акту комунікації). |

У цьому зв'язку здійснимо зіставлення компонентів особистості з функціями культури<sup>932</sup>:

<sup>931</sup> Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіки сімейного спілкування: Навчальний посібник. – 2-е вид. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с. – С. 28-30.

<sup>932</sup> Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.

Таблиця 24

Зіставлення компонентів особистості з функціями культури

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА  | ФУНКЦІЇ КУЛЬТУРИ   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | Сигніфікативна функція   |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | Нормативна функція   |
| <b>Вольовий</b>                     | Функція захисту  |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | Функція проєктивної розрядки   |
| <b>Божественно-творчий</b>          | Функція освоєння та перетворення світу<br>Функція накопичення та збереження інформації |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>       | Комунікативна функція  |

Зіставимо й компоненти особистості з якостями особистості та компетентностями, обґрунтованими Г.К. Селевко<sup>933</sup>:

Таблиця 25

Зіставлення компонентів особистості з якостями особистості та компетентностями, за Г.К. Селевко

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА  | ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | Сфера знань, умінь, навичок – інформаційна компетентність  |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | Сфера етичних якостей – моральна компетентність  |
| <b>Вольовий</b>                     | Способи розумових дій – математична компетентність   |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | Сфера творчих якостей – автономізаційна компетентність – уміння саморозвитку, самовизначення, самоосвіти       |
| <b>Божественно-творчий</b>          | Сфера дієво-практичних якостей – продуктивна компетентність  |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>       | Сфера фізичного розвитку – соціальна компетентність<br>Сфера естетичних якостей – комунікативна компетентність |

У цьому контексті важливою є уточнена модель взаємозв'язку структурних і функціональних компонентів педагогічної системи (за Н.В. Кузьміною), яку побудував А. О. Остапенко<sup>934</sup>.

Зіставимо компоненти особистості зі структурними та функціональними компонентами педагогічної системи:

Таблиця 26

Зіставлення компонентів особистості зі структурними та функціональними компонентами педагогічної системи

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА  | СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ<br>ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | Гностичний компонент – склад викладачів.                       |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | Проєктивний компонент – цілі освіти                            |
| <b>Вольовий</b>                     | Конструктивний компонент – навчально-наукова інформація.       |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | Організаторський компонент – ті, хто навчається.               |
| <b>Божественно-творчий</b>          | Прогностичний компонент – наступна освітня система.            |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>       | Комунікативний компонент – засоби освітньої комунікації.       |

<sup>933</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. [для вуз. и ин-ов повыш. квалиф.]. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

<sup>934</sup> Остапенко А. О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Філософія педагогічної майстерності: 36. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с. – С. 176-183.

Важливим постає також зіставлення компонентів особистості педагога з системними та інструментальними ознаками педагогічної технології<sup>935</sup>:

Таблиця 27

Таблиця відповідності ознак педагогічних технологій  
фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ОЗНАКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ                                   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | Тип організації та управління пізнавальною діяльністю            |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | Провідні чинники психічного розвитку                             |
| <b>Вольовий</b>                     | Концепція засвоєння досвіду                                      |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | Орієнтація на особистісні структури суб'єктів освітнього процесу |
| <b>Божественно-творчий</b>          | Філософська основа   |
| <b>Саможертвовно-емпатійний</b>     | Ставлення до дитини  |

Подамо відповідності між компонентами особистості педагога та локальними етапами його особистісних трансформацій, що відбуваються на етапах **антитези та синтезу** (взятих з таблиці 8):

Таблиця 28

Таблиця відповідностей локальних етапів особистісних трансформацій  
педагогів і фундаментальних компонентів особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <b>Етап фундаментального знання:</b> фундаментальне знання потребує міждисциплінарної методології їх здобування, що зумовлює розвиток в педагога механізмів рефлексії – не тільки як особистісного феномену, але й як процесу генерації міждисциплінарних знань, які взаємно рефлектуються, тобто взаємно відображаються та взаємодіють. |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | <b>Профільно-технологічний етап:</b> за своєю природою реалізується як цілеспрямований (технологічний) процес, орієнтований на певну мету (сенс).  |
| <b>Вольовий</b>                     | <b>Етап інтеграції профільних знань та умінь:</b> це синтез знань та умінь, який передбачає вольовий процес подолання "інертності" (вузькодисциплінарності) профільних знань, їх переломлення у сфері практичної діяльності як реалізації вольових актів людини.   |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | <b>Сенсотвірно-світоглядний етап:</b> світогляд як ціннісна сенсогенна категорія реалізується як принципово вільна сутність, оскільки світогляд – це особистісний за своєю природою, глибоко індивідуальний феномен, що постає внутрішнім принципом детермінації поведінки людини.   |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <b>Практично-технологічний етап входження у вічність (технологія здорового способу життя):</b> здоровий спосіб життя реалізується спочатку як технологічний процес, а потім як творча діяльність, що сповнює людину енергією як механізмом підтримання здоров'я.   |
| <b>Саможертвовно-емпатійний</b>     | <b>Етап входження у вічне життя – ідентифікація з Абсолютом:</b> реалізується як духовна позиція педагога, як його педагогічна місія, що постає актом пожертви та любові.  |

Розглянемо головні цивілізаційні освітні трансформації, які ми виявили<sup>936</sup>.

<sup>935</sup> Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 252 с.

<sup>936</sup> Вознюк А.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : [монографія] / О. В. Вознюк ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 604 с.

*Таблиця відповідності цивілізаційних освітніх змін  
фундаментальним компонентам особистості педагога*

| <i>КОМПОНЕНТИ<br/>ОСОБИСТОСТІ<br/>ПЕДАГОГА</i> | <i>ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ</i>  |
|--|---|
| <b>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</b>           | <i>Зміна парадигми навчання:</i> від репродуктивної "школи пам'яті" (знання, орієнтовані на минуле) – до творчо-продуктивної "школи мислення" (знання, орієнтовані на майбутнє).<br><i>Зміна парадигми пізнання:</i> від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти – до спрямованості у глибини свого "Я" через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умов реалізації транс- та міждисциплінарної моделі |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-сисловий</b>         | <i>Зміна місії освіти:</i> від підготовки підростаючого покоління до життя – до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя<br><i>Зміна мети освіти:</i> від навчання як знаннєцентрированої мети освіти – до виховання як гуманістично-людиноцентрированої мети освіти.   |
| <b>Вольовий</b>                                | <i>Зміна парадигми педагогічного впливу:</i> від формувальної парадигми педагогічного впливу – до розвивальної парадигми.<br><i>Зміна парадигми предмету впливу:</i> від виховання як об'єкта педагогічного впливу – до виховання як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив.  |
| <b>Вільний,<br/>самодетермінований</b>         | <i>Зміна парадигми освітнього процесу:</i> від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу.<br><i>Зміна моделі існування людини:</i> від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконавання.          |
| <b>Божественно-<br/>творчий</b>                | <i>Зміна погляду на людину:</i> від розуміння людини як біосоціальної істоти – до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної.<br><i>Зміна освітнього маршруту</i> – від дискретного до континуального, тобто від освіти "на все життя" до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя.   |
| <b>Саможертвно-<br/>емпатійний</b>             | <i>Зміна взаємин учасників освітнього процесу:</i> від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості.<br><i>Зміна мотивів педагогічної діяльності:</i> від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність.                         |

У зв'язку з цим розглянемо також і відповідність компонентів особистості моделям освіти, які розроблено Н.В. Бордовською та О.А. Реан<sup>937</sup>, а також таблицю відповідності компетентностей педагога фундаментальним компонентам його особистості:

<sup>937</sup> Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

Таблиця 30

Таблиця відповідності моделей освіти фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ<br>ПЕДАГОГА        | МОДЕЛІ ОСВІТИ   |
|--|---|
| <b>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</b>         | <b>Феноменологічна модель освіти</b> (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр".  |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-смысловий</b>      | <b>Модель розвивальної освіти</b> (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.   |
| <b>Вольовий</b>                              | <b>Модель освіти як державно-відомчої організації</b> : система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в низці інших галузей народного господарства.  |
| <b>Вільний,<br/>самодетермі-<br/>нований</b> | <b>Неінституціональна модель освіти</b> (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Ця модель включає освіту "на природі", за допомогою  |
| <b>Божественно-<br/>творчий</b>              | <b>Традиційна модель освіти</b> (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.  |
| <b>Саможертвно-<br/>емпатійний</b>           | <b>Рационалістична модель освіти</b> (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. мережі Інтернет, в умовах "відкритих шкіл", дистанційне навчання та ін. |

Таблиця 31

Таблиця відповідності компетентностей педагога компонентам його особистості

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ<br>ПЕДАГОГА   | КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА<br>ТА ЇХ ОСОБИСТИСНА СУТНІСТЬ  |
|---|--|
| <b>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</b>    | <b>Комунікативна компетентність</b> як здатність педагога до соціальної комунікації у процесі реалізації певної професійно-педагогічної позиції потребує розвиненого рефлексивного механізму, пов'язаного із самосвідомістю, рефлексією, яка дозволяє педагогу усвідомлювати себе у різних <u>комунікативних</u> ситуаціях.  |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-смысловий</b> | <b>Загальнокультурна компетентність</b> реалізує ціннісно-смыслову орієнтацію педагога у системі культурних цінностей людства, що реалізує <u>духовний</u> аспект поведінки як орієнтацію на загальнолюдські (світські та релігійні) цінності.   |
| <b>Вольовий</b>                         | <b>Інформаційна компетентність</b> як здатність педагога орієнтуватися в інформаційних потоках реалізується як здатність до критичного мислення, до дистанціювання від інформаційних впливів передбачає вміння відігравати та швидко змінювали різні <u>соціальні ролі</u> , що потребує розвиток вольових саморегулятивних якостей особистості педагога, його вмінь контролювати свої емоційні стани. |
| <b>Вільний,<br/>самодетермінований</b>  | <b>Компетентність саморозвитку і самоосвіти</b> безпосередньо пов'язана із здатністю педагога до <u>самодетермінації</u> , яка реалізується через механізми внутрішньої мотивації.   |
| <b>Божественно-<br/>творчий</b>         | <b>Компетентність творчої діяльності</b> реалізується як самодостатня активність педагога, як діяльність заради самої діяльності, що виявляє її <u>абсолютний</u> (божественний) характер.   |
| <b>Саможертвно-<br/>емпатійний</b>      | <b>Соціальна компетентність</b> на рівні її вищого прояву реалізується у здатності педагога до саможертвності та любові (до дітей) через спроможність до <u>емпатійного</u> сприйняття дійсності, через вміння співчувати іншим, розділюючи їх життєву позицію   |

Наведені цивілізаційні трансформації реалізуються у *Рекомендаціях щодо проекту концепції неперервної педагогічної освіти*, підготовлених педагогами-науковцями Житомирського державного університету ім. І. Франка, які охоплюють принципи трансформації неперервної педагогічної освіти – гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, свободи вибору, демократизації.

Таблиця 32

Таблиця відповідності принципів трансформації неперервної педагогічної освіти фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <b>Принцип гуманізації</b> означає, що багаторівнева система підготовки вчителя має спрямовуватися на задоволення різноманітних потреб особистості в своєму освітньо-професійному розвитку, у підвищенні своєї кваліфікації. У систему освіти закладається ідея визнання цінності людини як особистості, її право на свободу і рівність, ідея поваги до принципів справедливості і милосердя як норм стосунків між людьми, ідея створення умов для вільного розвитку творчих сил і здібностей людини. Реалізація принципу гуманізму передбачає засвоєння майбутнім педагогом фундаментальних цінностей людства і культур народів світу, а також розкриття гуманістичної сутності кожної науки, ролі й місця кожної навчальної дисципліни в розвитку особистості майбутнього педагога та його можливостей у розвитку особистості кожного учня. |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | <b>Принцип гуманітаризації природничо-наукового, фізико-математичного і технічного знання</b> покликаний забезпечити загальнокультурний, духовний розвиток особистості студента, зорієнтувати його входження у світ загальнолюдських цінностей і водночас розбудити та розвинути його пізнавальне та художньо-образне мислення, здібності до якісного аналізу навколишніх явищ та процесів. Гуманітаризація вищої освіти означає відмову від вузькопрофесійної підготовки вчителя певного предмета, подолання технократизму. Слід зважати на те, що загальнокультурний рівень значної кількості працюючих учителів потребує підвищення, тому має відбуватися насичення гуманітарними складовими змісту дисциплін предметного блоку як у процесі навчання, так і в процесі самонавчання.   |
| <b>Вольовий</b>                     | <b>Принцип фундаменталізації освітніх програм</b> передбачає включення в навчальний план наукових дисциплін, що дають змогу забезпечити підготовку педагогів світового рівня, що допоможе педагогові швидко орієнтуватися в швидкозмінних запитах суспільства. Цьому завданню повинні підпорядковуватися не лише дисципліни предметного блоку, а й курси дисциплін за вибором. Статусом фундаментальних дисциплін у педагогічних університетах мають володіти не лише дисципліни предметного блоку, а й педагогічна майстерність, як наука про педагогічну дію, з її найвагомішими результатами в опануванні предметної науки на стику найсучасніших досягнень психології, педагогіки, часткових методик.   |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | <b>Принцип свободи вибору</b> дає можливість реалізувати індивідуальні потреби і можливості студента, визначає його особистісний "маршрут" навчання та самонавчання. Студент повинен перебувати в умовах максимальної свободи в оволодінні педагогічною професією згідно з чинними державними стандартами освіти.   |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <b>Принцип інтеграції</b> означає об'єднання в ціле частин та елементів раніше розрізнених частин, забезпечення системного підходу в пізнанні процесів, цілісного уявлення про явища соціуму; передбачає розробку та впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів. Реалізація цього принципу забезпечується єдністю освітнього і професійного компонентів навчальних планів.  |
| <b>Саможертовно-емпатійний</b>      | <b>Принцип демократизації</b> передбачає розширення прав факультетів у зміні стандартів освіти та загальної концепції університету, дає змогу викладачам та кафедрам виявляти ініціативу в пошуках нових форм організації навчально-виховного процесу та освітніх технологій у ВНЗ, в той же час спонукає до підвищення відповідальності за результати роботи як педагога, так і студентів.   |

Зазначені відповідності можна простежити й на основі інноваційних шкіл ХХ століття:

Таблиця відповідності інноваційних шкіл ХХ століття компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА      | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  |
|--------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>      | "Відкриті школи" (з'явилися в Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, твердого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю.  |
| <b>Цільовий, ціннісно-сисловий</b>   | <b>Школа, організована відповідно до "методом проектів"</b> (У. Кіппатрик, США, Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять.<br><b>"Школа для життя, через життя"</b> (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім'ями учнів.  |
| <b>Вольовий</b>                      | <b>"Школа діяння"</b> (Д. Дьюї, США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їх природний розвиток. З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К. Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М. Джонсон) та ін.   |
| <b>Вільний, самодедтер-мінований</b> | <b>"Трудова школа"</b> (вперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П.П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра і організацію самоврядування.<br><b>Школи, які працюють за "дальтон-планом"</b> (вперше з'явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія його з групою дітей, розподіл навчального часу.<br><b>"Неградуїтований школи"</b> (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання по кожному циклу надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі. |
| <b>Божественно-творчий</b>           | <b>Вальдорфська школа</b> (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.   |
| <b>Саможертвовно-емпатійний</b>      | <b>"Вільні шкільні громади"</b> (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехеебом) – школи-інтернати, організація життя якої будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.  |

Можна також співвіднести й принципи реформаторських напрямів у антитрадиційній педагогіці ХХ століття з фундаментальними компонентами особистості педагога.

Таблиця 34

Таблиця відповідності реформаторських напрямів у педагогіці ХХ століття компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | РЕФОРМАТОРСЬКІ НАПРЯМИ У ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <b>Педагогіка особистості</b> (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.   |
| <b>Цільовий, ціннісно-сисловий</b>  | <b>Прагматична педагогіка, прогресивізм</b> (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кіппатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.  |
| <b>Вольовий</b>                     | <b>Експериментальна педагогіка</b> (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина, А.Біне, Франція, О.Декролі, Бельгія, П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія, Е. Раднайдк, У.Кіппатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм. |
| <b>Вільний, амодедтер-мінований</b> | <b>Вільне виховання</b> (Е.Кей, Швейцарія, М. Монтессорі, Італія) входить з потреб дитини.  |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <b>Функціональна педагогіка</b> (Е.Клапаред, А.Фер'єр, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.   |
| <b>Саможертвовно-емпатійний</b>     | <b>Трудова школа та громадянське виховання</b> (Г. Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.  |

В.І. Гінецинський обґрунтовує такі принципи як системотвірні чинники технології організації високопродуктивного впливу педагога-майстра: 1. *Принцип рефлексивності*: педагог повинен



розглядати себе, свої знання, здібності й цінності як суттєвий фактор ефективності педагогічного впливу. 2. *Принцип ефективності педагогічного впливу*: цей вплив повинен здійснюватися так, щоб намічений результат досягався найменшими зусиллями й в найкоротший строк. 3. *Принцип результативності*: педагогічний вплив має місце тоді, коли досягнуто попередньо визначеного психологічно доцільного результату. 4. *Принцип особистісної зорієнтованості*: в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу, як проекції його основної мети, завжди треба розглядати зміну особистості об'єкта впливу. 5. *Принцип гармонійності*: одиничний педагогічний вплив включається в систему інших педагогічних впливів таким чином, щоб сприяти досягненню загального ефекту. 6. *Принцип імперативності*: знання про об'єкти дійсності педагог – суб'єкт педагогічного впливу – повинен переосмислити як таке, що підлягає обов'язковому засвоєнню навчальною аудиторією<sup>938</sup>.

Таблиця 35

Таблиця відповідності принципів високопродуктивного впливу педагога-майстра компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ПРИНЦИПИ ВИСОКОПРОДУКТИВНОГО ВПЛИВУ ПЕДАГОГА-МАЙСТРА |
|-------------------------------------|--|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i>     | <i>Принцип рефлексивності</i>                        |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | <i>Принцип результативності</i>                      |
| <i>Вольовий</i>                     | <i>Принцип ефективності педагогічного впливу</i>     |
| <i>Вільний, самодетермінований</i>  | <i>Принцип імперативності</i>                        |
| <i>Божественно-творчий</i>          | <i>Принцип особистісної зорієнтованості</i>          |
| <i>Саможертвно-емпатійний</i>       | <i>Принцип гармонійності</i>                         |

Ю.З.Колос диференціює *базові та спеціальні компетентності педагогічного працівника*, структура яких може бути основою моделювання і які для кожної спеціальності будуть різними<sup>939</sup>.

При цьому узагальнена модель вимог до професійної діяльності педагогічного працівника на основі базових компетентностей складається з таких елементів: 1) фахова (здатність до реалізації функцій професійної діяльності); 2) соціальна (здатність до життєдіяльності в суспільстві; взаємодії та праці в команді); 3) загальнокультурна (здатність до розвитку культури особистості і суспільства в різних аспектах); 4) здоров'язберігаюча (здатність до збереження власного здоров'я); 5) громадянська (здатності в сфері суспільно-політичного життя в Україні, захисту власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків); 6) інформаційна (здатність до пошуку, обробки, збереження і створення інформаційних ресурсів та обміну ними). Зазначені елементи можна привести у відповідність до компонентів особистості педагога.

Таблиця 36

Таблиця відповідності базових компетентностей педагогічного працівника компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | БАЗОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА |
|-------------------------------------|--|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i>     | соціальна                                      |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | загальнокультурн                               |
| <i>Вольовий</i>                     | здоров'язберігаюча                             |
| <i>Вільний, самодетермінований</i>  | інформаційна                                   |
| <i>Божественно-творчий</i>          | фахова   |
| <i>Саможертвно-емпатійний</i>       | громадянська                                   |

Загальнонавчальні уміння, навички і способи діяльності А.В.Хуторський групує в п'ять блоків відповідних особистісних якостей, що підлягають розвитку (до них можна додати шостий блок):

1) когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, демонструвати своє розуміння або нерозуміння питання тощо;

2) креативні (творчі) якості – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність своєї думки тощо;

<sup>938</sup> Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики – С.-Петербург: Изд-во СГУ, 1992 – 154 с.; Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С.63-66.

<sup>939</sup> Колос Ю. З. Методична модель та динаміка формування інформаційно-технологічних компетентностей в освітній галузі «Технологія» // Наукові записки ПОППО : Концепції та методичні моделі вивчення освітніх галузей у профільній школі. – 2011. – Випуск 1. – С. 21–24.

3) оргдіяльнісні (методологічні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності та уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здатність до нормотворчості; рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо;

4) комунікативні якості зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу і його інформаційними потоками; уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі; використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;

5) світоглядні якості, що визначають емоційно-ціннісні установки учня, його здатність до самопізнання і саморуку, уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, у природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості тощо. Перелік даних груп якостей спирається на цілісне уявлення про учня як людину, що має фізичну, емоційну та інтелектуальну складову, а також ціннісну, духовно-етичну основу життєдіяльності<sup>940</sup>.

6) саморегулятивно-вольові якості, які дозволяють педагогу здійснювати вольове зусилля та реалізовувати регуляцію власних психічних станів.

Таблиця 37

Таблиця відповідності загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності, що відповідають особистісним якостям та компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ, ЩО ПІДЛЯГАЮТЬ РОЗВИТКУ |
|------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>    | когнітивні                                 |
| <b>Цільовий, ціннісно-сисловий</b> | оргдіяльнісні                              |
| <b>Вольовий</b>                    | саморегулятивно-вольові                    |
| <b>Вільний, самодетермінований</b> | світоглядні                                |
| <b>Божественно-творчий</b>         | креативні                                  |
| <b>Саможертовно-емпатійний</b>     | комунікативні                              |

Як вважає І.А. Колеснікова, незалежно від епохи і переслідуваних державою або окремими особами соціально-політичних цілей по позначеному принципом можливе виділення наступних найбільш типових освітніх моделей:

1. Модель, де інтегратором соціокультурної освітньої ситуації, який визначає педагогічну реальність, постає сім'я або інша замкнена соціальна група.

2. Інтегруючою ланкою в соціокультурній освітньої ситуації постає *держава*, яка жорстко регламентує всі компоненти, що входять до складу освітньої системи, коли існування і розвиток навчально-виховних систем підпорядковане, в першу чергу, не власне педагогічним, а політичним, ідеологічним цілям, нормам, принципам.

3. Педоцентристська модель передбачає те, що головним інтегратором в освітній ситуації є *дитина*, оскільки всі параметри педагогічного процесу задаються з урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів і потреб, коли педагог створює максимально сприятливі умови для самовираження, саморозвитку сутнісних сил дитини.

4. У ролі системи-інтегратора може виступити *організація* або установа (школа, гімназія, дитяча громадська організація, армія, неформальне об'єднання та ін), де в центрі знаходяться функціонально-рольові інтереси. Освіта регламентується в цьому випадку статутами, нормативами, правилами установи чи організації. Відтак, маємо функціонально-рольову модель, для якої характерна чітке технологічне інструментування, що забезпечує безпомилкове відтворення необхідних, спочатку заданих, компонентів системи через виконання учасників освітнього процесу функціональної ролі.

4. Інтегруючим чинником освітньої ситуації буває досвідчений *педагог*, який реалізує власну концепцію навчання та виховання, що реалізує теоретичну, або авторську модель освіти. У цьому випадку окремою людиною відпрацьовується в практиці власна педагогічна ідея, система, методика, дієвість якої багато в чому визначена спрямованістю особистості та її світоглядом.

6. Можливо існування інформаційної моделі, в якій стрижнем виступає *навчальна інформація*, предметний зміст, а учасники педагогічних процесів "обслуговують" функціонування цього змісту. Типові варіанти подібної моделі інститут репетиторства та дистанційне навчання.

7. Ще одна модель може бути виокремлено на основі інтегруючої зв'язку "*педагог*–

<sup>940</sup> Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

вихованець". Сутнісну роль в ній грають відносини, які отримали у вітчизняній практиці назву "співпраця"<sup>941</sup>.

Таблиця 38

Таблиця відповідності освітніх моделей фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА  | ОСВІТНІ МОДЕЛІ                                      |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | Інформаційна модель                                 |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | Педагогістська модель                               |
| <b>Вольовий</b>                     | Державна модель                                     |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | Функціонально-рольова модель                        |
| <b>Божественно-творчий</b>          | Авторська модель                                    |
| <b>Саможертовно-емпатійний</b>      | Модель співпраці, модель замкненої соціальної групи |

Т.О. Анікіна визначає патріотизм інтегральним особистісним новоутворенням, яке містить емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти<sup>942</sup>, що реалізуються певну систему таких якостей та компонентів: 1. Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни. 2. Національна гідність людини. 3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні. 4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві. 5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей. 6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей. 7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту.

Таблиця 39

Таблиця відповідності патріотичних якостей компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ              | ПАТРІОТИЧНІ ЯКОСТІ   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | 4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві.  |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | 6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей.   |
| <b>Вольовий</b>                     | 2. Національна гідність людини.  |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | 3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні.  |
| <b>Божественно-творчий</b>          | 7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту.  |
| <b>Саможертовно-емпатійний</b>      | 1. Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни). 5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей. |

У зв'язку з цим доречно також навести **комплекс критеріїв побудови наукової теорії**, які з позиції фрактально-голограмної концепції щодо будови світу всі виявляються однаково валідними:

1. **Критерій економії і простоти** (І. Ньютон, Е. Мах): істинною є та теорія, яка економить час, є простою для розуміння тих чи інших феноменів.

2. **Критерій краси** (А. Пуанкаре, П. Дірак, І. Гаусс, Д.І. Менделєєв), згідно з яким, наприклад краса математичного апарату, покладеного в основі тієї чи іншої теорії, є певною підставою її правильності.

3. **Критерій здорового глузду**: істинна теорія відповідає здоровому глузду, виробленому людством протягом тисячоліть своєї історії в процесі взаємодії зі світом.

4. **Критерій божевілля**, тобто невідповідності здоровому глузду (Н. Бор, Д. Бом та ін.): Н. Бор в кінці 50-х років ХХ ст. після доповіді В. Гейзенберга і В. Паулі зауважив: "всі ми згодні, що ваша теорія безумна; питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною ...".

5. **Екстраполяційний критерій** полягає в здатності теорії передбачати, пророкувати нові факти і явища.

6. **Критерій цілісності**, всезагальності, універсальності теорії: чим більш теорія універсальна і всезагальна, тим більш істинною вона є.

<sup>941</sup> Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 51-55.

<sup>942</sup> Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки. – К., 1993. – 16 с. – С. 7.

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ              | КРИТЕРІЇ ПОБУДОВИ НАУКОВОЇ ТЕОРІЇ   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <i>Критерій здорового глузду</i> (людина усвідомлює себе та світ як певні сутності у контексті раціонального, тобто здорового глузду; в протилежному випадку людина не змогла б рефлексувати себе, усвідомлюючи себе конкретно-реальною сутністю) |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | <i>Екстраполяційний критерій</i> (цей критерій реалізує здатність теорії реалізувати майбутнє, тобто виражає цільовий аспект реальності)  |
| <b>Вольовий</b>                     | <i>Критерій божевілля</i> (воля достатньо "божевільна" сутність, оскільки діє від протилежного)   |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | <i>Критерій краси</i> (краса тут постає вільною від особливих, конкретних характеристик теорії, тобто краса – це інваріантний принцип побудови будь-якої теорії)  |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <i>Критерій економії і простоти</i> (Бог творить світи з "ніщо", тобто постає вкрай "економним" Творцем)  |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>       | <i>Критерій цілісності</i> (цілісність системи передбачає повну "саможертвну" інтеграцію елементів системи в цілісність, в якій кожен її елемент певним чином нівелюється – приносить себе в жертву задля цілісності системи)                     |

Важливими постають й відповідності між фундаментальними компонентами особистості педагога та типами сучасних шкіл:

Таблиця 40

Таблиця відповідності типів сучасних шкіл компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <i>Гімназія-ліцей</i> відтворює академічний рівень освіти, яка існувала в Росії у дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.   |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | <i>Традиційна школа</i> загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться сувора кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.  |
| <b>Вольовий</b>                     | <i>Школа розвивального типу</i> (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими і однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. В результаті у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичного свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку. |
| <b>Вільний, самодетер.</b>          | <i>Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти</i> (Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.  |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <i>Інноваційна (авторська) школа</i> . Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.   |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>       | <i>Історико-культурна школа</i> (від школи з посиленням гуманітарних компонентів знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль в гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості і діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.   |

У цьому зв'язку цікавою є **класифікація категорій педагогіки** П.К. Холмогорцева<sup>943</sup>:

Таблиця 41

Таблиця відповідності основних категорій педагогіки компонентам особистості

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ              | ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <b>Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості.</b><br>Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.<br><i>Ці категорії реалізують процес формування особистості, в якій свідомо-рефлексивний аспект постає ключовим.</i>   |
| <b>Цільовий, ціннісно-смысловий</b> | <b>Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила.</b><br>Ці категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.<br><i>Ці категорії відображають цільовий аспект педагогічної діяльності.</i>   |
| <b>Вольовий</b>                     | <b>Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми</b> відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.<br><i>Ці категорії постають вольовим актом педагогічного процесу.</i>   |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | <b>Зміст, знання, вміння та навички.</b><br>Категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.<br><i>Ці категорії реалізуються результатом педагогічного процесу, який має інтегруватися у вільну особистість, стати одним із чинників її свободи.</i>  |
| <b>Божественно-творчий</b>          | <b>Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії.</b><br>Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.<br><i>Ці категорії реалізуються педагогічний процес як цілісний, тобто божественний процес, тобто потребують наявності Божественного Творця цієї цілісності</i> |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b>       | <b>Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес.</b> Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву.<br><i>Ці категорії потребують включення суб'єктів освітнього процесу в останній, тобто реалізують саме саможертвно-емпатійний компонент.</i>   |

Я.А. Коменський сформулював **закономірності процесу навчання**, що розуміються як "дидактичні принципи", під які психолого-педагогічна наука підводить експериментальне підтвердження. Дидактичні закономірності навчання реалізуються у контексті таких умов та результатів процесу навчання, яке залежать від:

1. тривалості навчання;
2. усвідомлення цілей навчання тими, хто навчається (принцип свідомості);
3. значущості для учнів засвоюваного змісту;
4. застосовуваних методів, форм, засобів;
5. структури (способу розчленовування й розподілу) навчального матеріалу на частини, які потрібно засвоїти (принцип систематичності й послідовності);
6. майстерності (кваліфікації, професіоналізму) викладача.

При цьому **продуктивність засвоєння певного обсягу знань, умінь**, як засвідчує психолого-педагогічна наука, залежить від:

1. труднощів і складності навчального матеріалу, формованих дій (принцип доступності, що доповнюється сьогодні принципом зони найближчого розвитку);
2. співвідношення теорії і вправ (принцип зв'язку теорії з практикою).
3. рівня проблемності навчання, інтенсивності включення учнів у вирішення посильних і значимих для них навчальних проблем;
4. умінь учнів учитися, рівень їх навченості та інтенсивність пізнавальної активності учнів (принцип активності);
5. кількості повторень, тренувальних вправ (принцип міцності), розподілу завдання матеріалу;
6. частоти й обсягу зворотного зв'язку.

Загалом, можна виокремити такі **загальні соціально-педагогічні закономірності**:

1. Розвиток людини зумовлений розвитком інших людей, з якими вона перебуває в прямому або опосередкованому спілкуванні.
2. Продуктивність навчання залежить від обсягу й інтенсивності пізнавальних контактів особистості.
3. Ефективність навчання залежить від рівня "інтелектуальності середовища", інтенсивності взаємонавчання.

<sup>943</sup> Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б.Бондаревского / П.К. Холмогорцев. – М.: Педагогика, 1972. – С.109–128. – С. 112.

4. Ефективність навчання підвищується при пізнавальній напруженості, викликаній змаганням.

5. Розумова працездатність дітей залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку, пори року, дня тижня, часу доби (принцип урахування вікових і індивідуальних особливостей).

6. Усі прогресивні освітні технології так чи інакше спрямовані на особистість, на реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі.

Зазначимо й **головні методи виховання** як способи педагогічно доцільної взаємодії дорослих і дітей, застосовувані для досягнення навчально-виховних цілей, диференціюються як:

1. методи формування свідомості особистості (розповідь, бесіда, лекція, приклад, диспут, аналіз ситуацій, що позитивно впливають на виховання);

2. методи організації життєдіяльності й поведінки вихованців (доручення, вправа, створення ситуацій, що виховують);

3. методи стимулювання діяльності й поведінки вихованців (вимога, змагання, заохочення, покарання, "вибух", метод природних наслідків);

4. методи самовиховання (рефлексія, самонаказ, самозвіт, самосхвалення, самоосуд і ін.);

5 методи контролю та 6. методи самоконтролю (педагогічне спостереження, бесіда, педконсильум, опитування, аналіз результатів діяльності вихованців, створення контрольних ситуацій)<sup>944</sup>.

| <i>КОМПОНЕНТИ<br/>ОСОБИСТОСТІ</i>       | <i>Дидактичні<br/>закономірності<br/>залежать від:</i> | <i>Продуктивність<br/>засвоєння ЗУНів</i>             | <i>Соціально-педагогічні<br/>закономірності</i>  | <i>Методи<br/>виховання</i>                          |
|---|--|---|--|--|
| <i>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</i>    | значущості для<br>учнів<br>засвоюваного<br>змісту      | частоти й обсягу<br>зворотного зв'язку                | Усі прогресивні освітні<br>технології спрямовані на<br>особистість, на реалізацію<br>суб'єкт-суб'єктних відносин в<br>освітньому процесі         | Методи формування<br>свідомості<br>особистості       |
| <i>Цільовий,<br/>ціннісно-смысловий</i> | усвідомлення<br>цілей навчання                         | рівня проблемності<br>навчання                        | Розумова працездатність<br>дітей залежить від стану<br>здоров'я, режиму розумової<br>діяльності, статі, віку, пори<br>року, дня тижня, часу доби | Методи<br>стимулювання<br>діяльності й<br>поведінки  |
| <i>Вольовий</i>                         | застосовуваних<br>методів, форм,<br>засобів            | труднощів і<br>складності<br>навчального<br>матеріалу | Ефективність навчання<br>підвищується при<br>пізнавальній напруженості,<br>викликаній змаганням  | Методи<br>контролю                                   |
| <i>Вільний,<br/>самодетермінований</i>  | структури<br>навчального<br>матеріалу                  | уміння учнів<br>учитися                               | Ефективність навчання<br>залежить від рівня<br>"інтелектуальності<br>середовища", інтенсивності<br>взаємонавчання                                | Методи<br>самовиховання                              |
| <i>Божественно-<br/>творчий</i>         | тривалості<br>навчання                                 | кількості<br>повторень,<br>тренувальних<br>вправ      | Продуктивність навчання<br>залежить від обсягу й<br>інтенсивності пізнавальних<br>контактів особистості.   | Методи організації<br>життєдіяльності й<br>поведінки |
| <i>Самозривково-<br/>емпатичний</i>     | майстерності<br>викладача                              | співвідношення<br>теорії і вправ                      | Розвиток людини зумовлений<br>розвитком інших людей  | Методи<br>самоконтролю                               |

"Основними критеріями оцінювання готовності сторін до участі в процесі посередництва та його придатності є: **фактори часу** (всі учасники посередництва повинні виявити бажання приділити цьому процесу достатній обсяг часу; **добровільність** (дуже важливо, щоб обидва (всі) учасники з власної згоди, свідомо залучилися до процесу посередництва – нікого не можна примусити брати участь у переговорах); **нейтралітет посередника** (посередник не може особисто залучитися до конфліктної ситуації так само, як і впливати на результати формування угоди; **підтримування стосунків** (сторонам не обов'язково любити або потребувати любити один одного – вони повинні продовжувати функціонувати як партнери); **дослідження вибору** (учасники чисто більш умотивовані працювати за допомогою посередництва, якщо вони попередньо вже розглянули інші можливі варіанти вирішення конфлікту і визнали їх неефективними); **рівновага сили** (у ситуаціях, де погрози, домінування або емоційна і (чи) фізична образа є очевидними,

<sup>944</sup> Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – 816 с. (серия «Энциклопедия образовательных технологий»). – С. 14–16.

неможливо досягти справедливої згоди); **питання безпеки** (якщо існує картина фізичної, емоційної чи сексуальної кривди у відносинах, придатність посередництва ставиться під сумнів, проте можливим є застосування так званої "човникової дипломатії"<sup>945</sup>, коли учасники можуть не зустрічатися разом)".<sup>945</sup>

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ              | КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТОРІН ДО УЧАСТІ В ПРОЦЕСІ ПОСЕРЕДНИЦТВА |
|-------------------------------------|---|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i>     | Нейтралітет посередника. Питання безпеки                                |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | Дослідження вибору  |
| <i>Вольовий</i>                     | Рівновага сили  |
| <i>Вільний, самодетермінований</i>  | Добровільність  |
| <i>Божественно-творчий</i>          | Фактори часу  |
| <i>Саможертвовно-емпатійний</i>     | Підтримування стосунків.  |

Можна говорити про **шість функцій білків**<sup>946</sup>:

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ              | ФУНКЦІЇ БЕЛКІВ  |
|-------------------------------------|---|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i>     | <b>Сигнальна</b> : здатність сприймати (рефлексувати) оточення та відповідним чином реагувати на нього  |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | <b>Транспортна</b> : здатність інтегрувати в себе речовини та перемішувати їх у певні точки простору (що постають атракторами-цільми цього процесу) |
| <i>Вольовий</i>                     | <b>Захисна</b> : під час введення в організм чужих речовин виробляються білки, які нейтралізують ці речовини  |
| <i>Вільний, самодетермінований</i>  | <b>Рухомі</b> : здатність організовувати рух організму за рахунок скорочення білків та інших еволюцій, що дає організму свободу руху у просторі     |
| <i>Божественно-творчий</i>          | <b>Будівничі</b> : здатність будувати організм та його органи   |
| <i>Саможертвовно-емпатійний</i>     | <b>Енергетична</b> : здатність породжувати енергію, виявляючи саможертвний акт  |

Універсальна шестикомпонентна структура педагогічної реальності може отримати більш глибоке розуміння, якщо навести шість логічних компонентів єдиної сутності буття академіка Б.В. Раушенбаха (раніше – Г. Кантор розробляв логічний принцип єдності трьох іпостасей в Абсолюті як єдності), який у філософській статті "Логіка трійковості" (1991 р.), який досліджує **шість логічних властивостей Святої Трійці**<sup>947</sup>.

**1. Триєдність**, яка виражає ідею про те, що єдиний Бог і Трійця одне і те ж. **2. Єдиносущність** утверджує, що три Лиця Трійці мають однакову сутність, коли єдиносущність зводиться до того, що кожна Особа є Богом. **3. Нероздільність** – є підкреслення того, що Трійця нероздільна, що стає особливо важливим після твердження, що кожна Особа є Богом. **4. Співпрісносущність**. Цю властивість слід спеціально проаналізувати, оскільки в гонитві за тим, щоб зробити догмат про Трійцю "зрозумілим", народилася ересь модалізму, яку пов'язують з ім'ям Савеллія, який в III ст. стверджував, що єдиний Бог є троїчним у тому сенсі, що поперемінно здобуває зовнішність Батька, Сина або Св. Духу залежно від обставин: ера Батька була до гріхопадіння, потім почалася ера Сина, а після Піднесення наступила ера Св. Духу. Оскільки, за вченням Савеллія, Бог змінює залежно від обставин Свій модус (образ буття), ересь було привласнено найменування модалізму. Відповідно до вчення Батьків Церкви, Син і Св. Дух існують спільно і завжди, тобто володіють властивістю співпрісносущності. **5. Специфічність** зводиться до того, що, не дивлячись на єдиносущність, три Особи не зводяться одна до одної, а кожна володіє своєю специфікою: як пише О. Сергій Булгаков в своїй монографії "Православ'я", в триєдиному Бозі поєднується самотність і роздільність трьох божественних Іпостасей з єдністю божественної самосвідомості. **6. Взаємодія**. Три Лиця знаходяться в передвічній взаємодії, про яку нам відомо лише те, що Син народжується, а Св. Дух виходить від Батька. Властивість взаємодії відрізняється від всіх інших властивостей, оскільки перші п'ять властивостей володіють якістю визначеності і "статичності", вони чітко говорять про стан, тоді як остання властивість відображає факт існування деякого "процесу". Шосту властивість не можна назвати чисто логічною також і тому, що вона відображає життя Бога в Собі. Неминуха

<sup>945</sup> Гайчук Н. Концептуальні засади застосування посередництва при розв'язанні конфліктів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №6. – С. 147-157. – С. 152-153.

<sup>946</sup> Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с. – С. 269-270.

<sup>947</sup> Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.

невизначеність терміну "взаємодія" не перешкоджає, проте, тому, щоб розуміти, в якому напрямі слід аналізувати логіку трійкості.

**Математичний об'єкт**, повністю відповідний перерахованим шести властивостям, широко використовується в математиці, механіці, фізиці і інших точних науках. Це звичайний **вектор з його трьома ортогональними складовими**. Цей кінцевий вектор можна вважати таким, що має початок в ортогональній системі декартових координат, а його складові спрямовані по осях. Б.В. Раушенбах оцінює, наскільки точно його логічні властивості відповідають розглянутим властивостям Трійці:

- 1. Триєдність.** Вона майже очевидна, оскільки сам вектор з одного боку і три його складові з іншого – це одне і те ж. Це "одне і те ж" треба розуміти так. Хай, наприклад, наявна деяка інженерна споруда, на яку діє вектор сили. В результаті в конструкції виникнуть напруга і деформації, які можна поміряти. Якщо тепер замінити вектор його трьома складовими, приклавши їх в тій же точці, то весь розподіл напруги і деформацій в конструкції не зміниться. Спостерігач за станом конструкції за допомогою приладів ніколи не зможе визначити, чи діє на споруду сам вектор або його складові, оскільки їх дії є абсолютно еквівалентними. Для осіб, знайомих з векторною алгеброю, особливо хотілося б підкреслити, що в наведеному міркуванні не використовується поняття векторної суми, оскільки при визначенні триєдності це не потрібно.
- 2. Єдиносущність** – також майже очевидна властивість, оскільки три складові вектора самі є векторами. Доречно відмітити, що ніхто і ніколи не говорив, що ця обставина веде до логічних антиномій, які зазвичай виявляють у зазначеній властивості Св. Трійці.
- 3. Нероздільність.** Кожна складова вектора пов'язана з ним абсолютно, оскільки є його векторною проекцією на відповідну вісь. Але тоді складові також абсолютно пов'язані і одна з одною, що і є нероздільністю.
- 4. Співпрісносущність** – також очевидний наслідок того, що складові вектора існують завжди одночасно і разом, інакше вони не склали б систему векторів; вони у будь-який момент часу повністю еквівалентну початковому вектору.
- 5. Специфічність** вимагає докладнішого розгляду. Розглядаючи властивості Трійці доречно сказати, що відповідно до цієї властивості кожне Лице Трійці виконує свою "роботу". Це, швидше за все, недоречне щодо Трійці поняття тепер стає вельми відповідним. Хай для визначеності наш вектор є силою, що зміщує матеріальну точку з початку координат. Зрозуміло, що кожна складова може містити її тільки уздовж "своїх" осей і ніяк не може зробити цього по "чужих" осях. Це показує, що три складові вектора принципово не здатні замінити один одного, що і говорить про їх специфічність.
- 6. Взаємодія.** Взаємодія складових вектора зводиться до того, що вони підсумовуються за правилами векторної алгебри.

Як видно з проведеного аналізу, логічна структура Трійці і вектора з його трьома ортогональними складовими повністю збігається, що доводить їх ізоморфність.

Отже, оскільки у випадку з вектором ніяких антиномій не виникає, аналогічне, як вважає Б.В. Раушенбах, можна припустити і для Трійці. Відтак, можна побудувати таблицю відповідності логічних властивостей Святої Трійці компонентам особистості педагога:

Таблиця 42

Таблиця відповідності логічних властивостей Святої Трійці компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА  | ШІСТЬ ЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ СВЯТОЇ ТРІЙЦІ  |
|-------------------------------------|--|
| <i>Самосвідомо-рефлексивний</i>     | <b>Триєдність</b> (реалізує акт рефлексії аспектів Трійці, оскільки триєдність передбачає те, що кожен аспект мислить себе як одне й одночасно як член Трійці, що дозволяє членам Трійці усвідомлювати Себе, рефлексувати) |
| <i>Цільовий, ціннісно-смысловий</i> | <b>Нероздільність</b> (втілює головну мету аспектів Трійці бути нероздільними: оскільки члени Трійці як окремі елементи втрачають зв'язок з Єдиним, то мета кожного члена – це утвердження цілісності, яка реалізує Єдине) |
| <i>Вольовий</i>                     | <b>Єдиносущність</b> (однакова сутність всіх аспектів Трійці говорить про їх здатність бути собою завдяки прояву певної волі – спроможності чинити опір різним впливам)  |
| <i>Вільний, самодетермінований</i>  | <b>Специфічність</b> (реалізує процес самовизначення, тобто самодетермінації аспектів Трійці)  |
| <i>Божественно-творчий</i>          | <b>Взаємодія</b> (реалізує акт співтворення аспектів Трійці)   |
| <i>Саможертвно-емпатійний</i>       | <b>Співпрісносущність</b> (засвідчує про властивість спільного, соборно-колективного існування аспектів Трійці)  |



#### 4.3. ЛІНІЙНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ СИСТЕМ

Розімкнено-спіральна модель розвитку предмету, яка має *шість елементів*, дозволяє вийти із "дурної безкінчності" замкнено-циклічної (фрактально-голограмної) моделі та побудувати безліч моделей реальності, хоча при цьому серед них й виникають певні мілкі нестиковки, які можуть поставати предметом критики.

Трансформуємо подану нами шестиелементну розімкнено-спіральну модель розвитку предмету у сфері загальної теорії систем Ю.О. Урманцева:

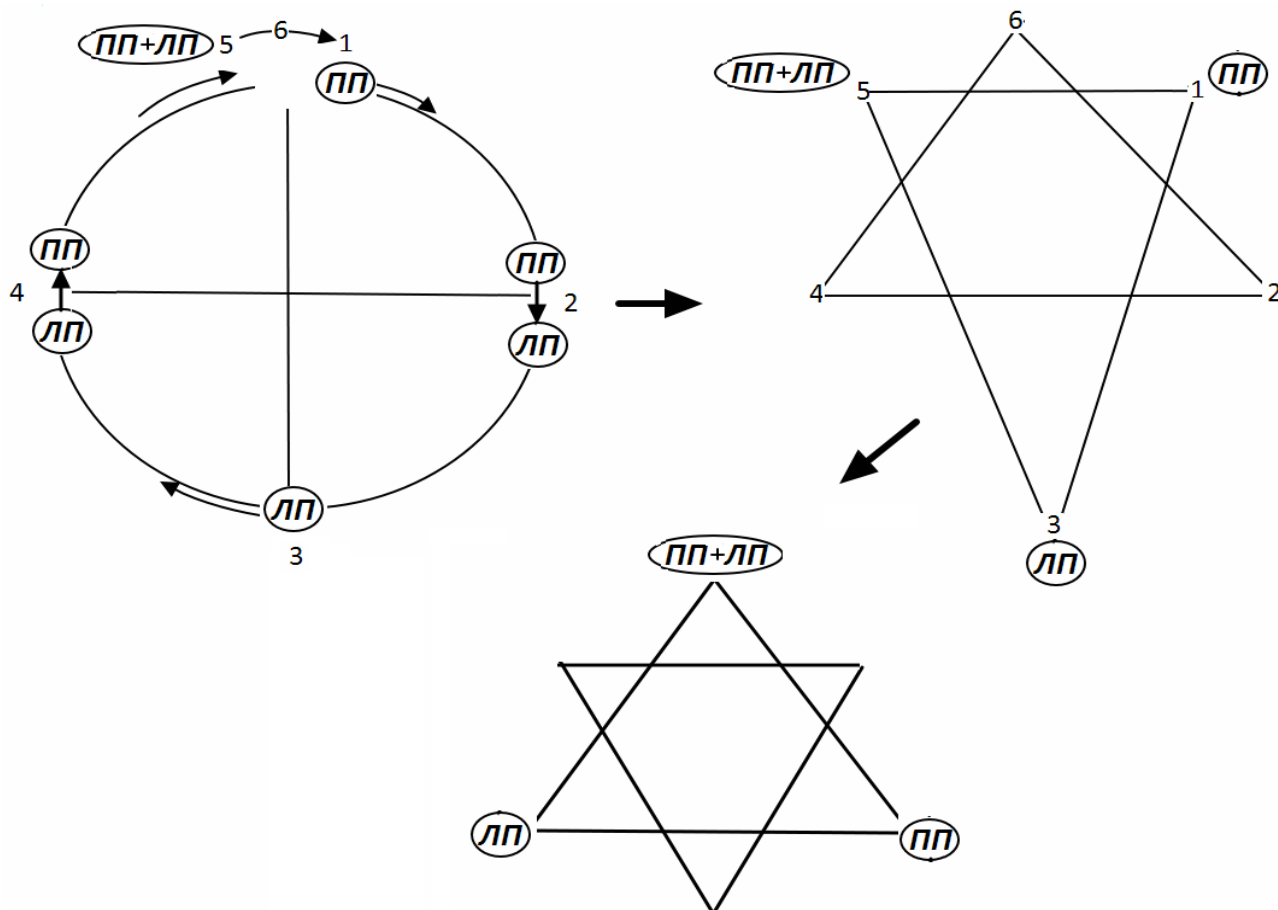


Рис. 54. Розімкнена модель розвитку предмету,  
приведена до універсальної моделі систем Ю.О.Урманцева

Відповідно до *тріадного пояснювального принципу*, який ми концептуалізували<sup>948</sup>, можна говорити про три стратегії пізнання та освоєння світу людиною і суспільством – *гносеологія, аксіологія та праксеологія*. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають форми трансформації цивілізаційних набадань культури та шляхи формування й розвитку людини – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток *гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота*. Зазначені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

Ця кореляція реалізується в контексті *загальної теорії систем*, яку розробив Ю.А. Урманцев.

Закон системних перебудов (який є системою універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу – *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); якщо представлені ознаки позначити як *A (якість), B (відношення), C (кількість)*, тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: АВ,

<sup>948</sup> Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

AC, BC, ABC. Отже, всього є сім способів формування систем (яким підкорюються всі системні утворення світу): A, B, C, AB, AC, BC, ABC<sup>949</sup>.

У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту*.

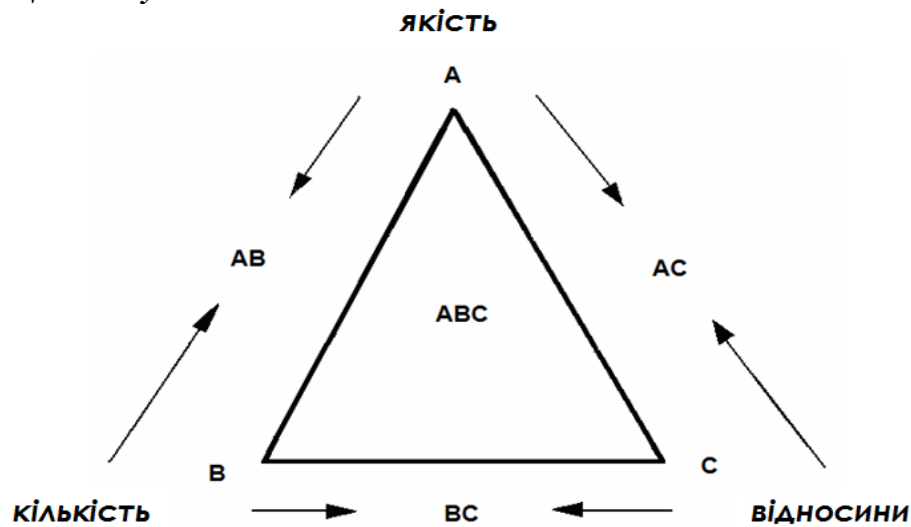


Рис. 55. Графічне вираження загальної теорії систем

Репрезентований принцип використовується у науці. Наведемо приклад її реалізації у *концепції любові* Р. Стернберга, в якій індивідуальні стилі любовних відносин розглядаються як комбінації трьох головних компонентів любові (*пристрасть, інтимність та відданість*)<sup>950</sup>.



Рис. 56. Концепція любові Р. Стернберга

За таким же системним принципом Є.І. Артемонова розробила модель наук, що відповідають за формування *світогляду особистості*<sup>951</sup>: вершини трикутника займають науки, що реалізують формування світогляду особистості: філософія, суспільні науки (культурологія, соціологія, політологія, економіка, історія) і природничі науки (фізика, хімія, біологія). Між філософією та суспільними науками – педагогіка; між філософією та природничими науками – медицина; між суспільними та природничими науками – математика. У центрі трикутника розташовується психологія як наука про психіку, внутрішній світ, душі людини, який бере нове знання, опановує

<sup>949</sup> Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

<sup>950</sup> Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с. – С. 560-561.

<sup>951</sup> Артемонова Е.И. Роль фундаментальной науки в модернизации высшего образования // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 85-90.

науками.

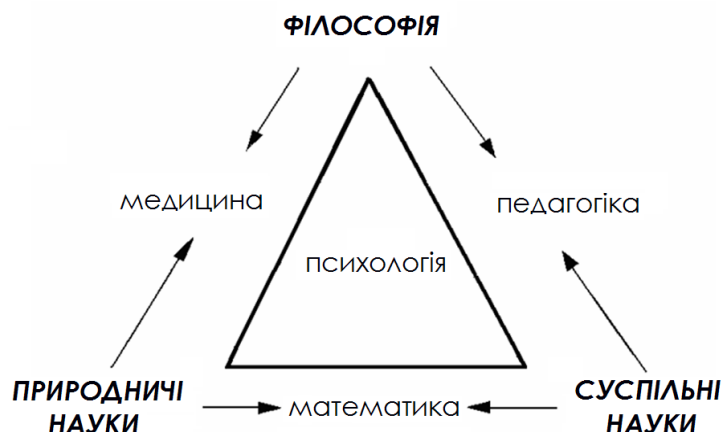


Рис. 57. Модель наук, що відповідають за формування світогляду особистості

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем:

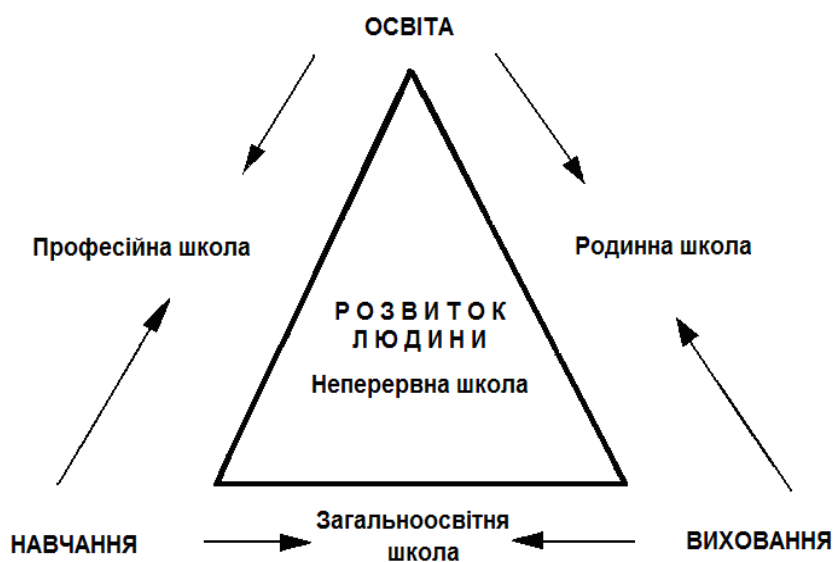


Рис. 58. Модель школи як суспільного інституту

Зазначене вище цілком відповідає державним документам України. Закон України "Про освіту" констатує, що "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями"<sup>952</sup>. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства"<sup>953</sup>.

Таким чином, ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є: *всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізації як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікований, компетентний фахівець, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.*

У цілому тут йдеться про розвиток:

<sup>952</sup> Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.

<sup>953</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4.5.

1) особистості як суб'єкта мислення (*гносеологічна мета*: формування мислячої істоти як суб'єкта, здатного до рефлексії та володіючого "Я", яке як принцип самосвідомості реалізується у процесі розвитку абстрактно-логічного мислення; загалом, це – формування суб'єкта, спроможного пізнавати світ – відповідає такому елементу універсального пояснювального опронципу, як *руху*);

2) громадянина як суб'єкта цінностей, члена суспільства, котрий усвідомлює за допомогою *системи цінностей* свої права і обов'язки (*аксіологічна мета*: формування громадянина як суспільної цінності, що відповідає такому елементу універсального пояснювального принципу, як *зв'язок* тріадної пояснювальної моделі);

3) фахівця як суб'єкта діяльності (*праксеологічна мета*: формування здатності до діяльності як передумови економічного базису суспільства – відповідає *взаємодії*).

Цей висновок відповідає трьом аспектам сучасної ідеології педагогічної спільноти: 1) духовність і порядність; 2) професіоналізм, 3) патріотизм, громадянськість<sup>954</sup>.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, фахівця і громадянина* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології*, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням*.

Це відповідає соціальному замовленню суспільства, основні елементи якого, як довели М.М. Скаткін, І.Я. Лернер, В.В. Краєвський та ін. полягають в організації передачі соціального досвіду, а саме: 1) знання про природу, людину, техніку, 2) досвід способів діяльності (навички, уміння) та 3) творчої діяльності, 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності. Відповідно, Г.К. Селевко розробив три аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій: науковий, процесуально-діяльнісний та формалізовано-описовий (deskriptivний).

Професійна самосвідомість педагога також розуміється як тріадна сутність, оскільки передбачає усвідомлення вчителем себе у професійній діяльності, педагогічному спілкуванні і своєї особистості<sup>955</sup>.

Суттєво, що зазначений *фундаментальний тріадний методологічний принцип* диференціації реальності, який ми розробляємо<sup>956</sup>, відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітняського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку<sup>957</sup>.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати *три глобальні педагогічні цілі розвитку людини* (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*): *гносеологічну* – формування особистості через освіту як цілісну систему; *праксеологічну* – формування фахівця через навчання; *аксіологічну* – формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що *еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холистична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок*.

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин.

<sup>954</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 29-31.

<sup>955</sup> Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 320. – С. 410.

<sup>956</sup> Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.; Вознюк А.В. Человеческая личность как трансцендентальная сущность (постнеклассический контекст) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17792, 18.12.2012; Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А.В. Вознюк // Totallogy-XXI. Постнеклассические исследования / ЦГО НАН Украины. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 233-252. ; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

<sup>957</sup> Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруєва. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. 159.

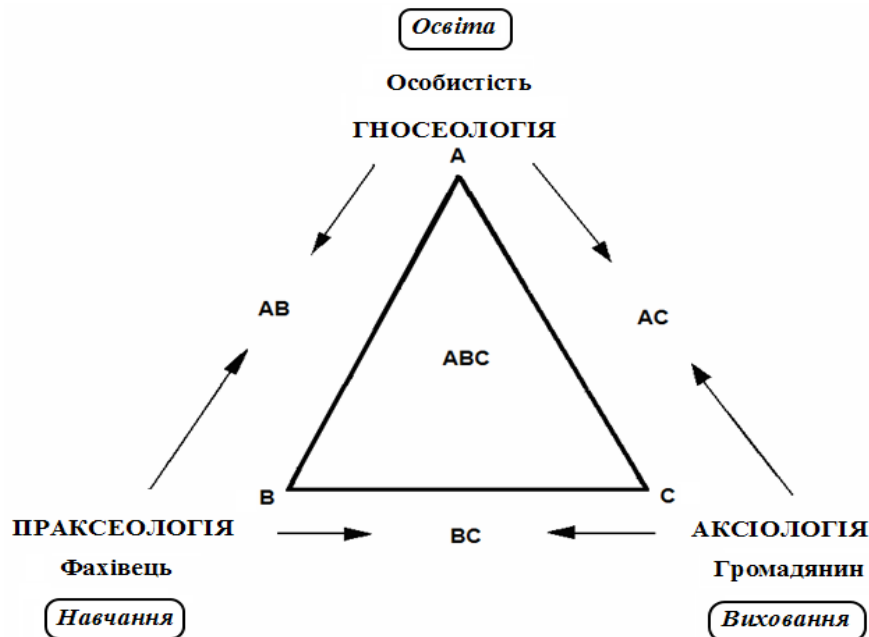


Рис. 59. Системна кореляція головних категорій педагогіки

**Освіта** тут розуміється як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянами (тими, хто навчаються) встановлених державою освітніх рівнів. Сучасні гуманітарні підходи до визначення сенсу освітніх процесів пов'язані з ідеєю здобуття людиною свого образу: особистості як неповторної індивідуальності, творчого початку. Це поняття має культурологічну основу, оскільки розвивати людину завдяки освіті – це допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості<sup>958</sup>.

Для нас у цій моделі важливим постає **психологічний зв'язок зазначених діяльнісних, особистісних, громадянських аспектів у цілісній особистості педагога**. О.М. Леонтьєв вважав, що особистість не може розглядатися як передумова діяльності, але як її **внутрішній момент**. При цьому суб'єкт діяльності може бути репрезентований через характеристики свідомості та самосвідомості (**особистість**), самовизначення (**громадянин**), регулювання та управління (**фахівець**). Це визначає три особистісні характеристики педагога, які можуть бути реалізовані через

- 1) сенсотвірні тенденції особистості в діяльності,
- 2) особистісні переваги, самоактуалізацію (особистісну установку на дію),
- 3) особистісне налаштування на партнера в спілкуванні<sup>959</sup>.

Латентні та явні тенденції особистості, будучи внутрішнім актом діяльності, стимулюють її результати. Останнє означає, що діяльність з точки зору психологічного механізму можна вивчати за сенсотвірними мотивами, які стимулюють певні форми активності особистості в діяльності, що виражається у вибірковості особистості до діяльності. Цю вибірковість можна позначити терміном "особистісні переваги", які можуть бути розкриті на основі відповідної мотивації<sup>960</sup>, котра постає важливим чинником структурування педагогічної діяльності.

На основі особистісної переваги відбувається відбір типів діяльності для реалізації тих чи інших педагогічних цілей<sup>961</sup>. Поняття особистісної переваги може бути розкрито через теорію сенсотворення (як ціннісно-світоглядного процесу), оскільки кожна особистість має свої "вузли",

<sup>958</sup> Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики — СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. — 288 с. — С 110.

<sup>959</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — 2-е изд. — М.: Знание, 1997. — 304 с.; Мясичев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясичев; под ред. Н. А. Бодалева. — М., Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. — 356 с.; Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. — М., 1995. — 328 с.

<sup>960</sup> Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Педагогика, 1976. — 158 с.

<sup>961</sup> Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. — М.: Академия, 1998. — 288 с.; Анциферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л.И. Анциферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1969. — С. 57-117.; Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — Т.15. — № 1. — С. 3-18.; Анциферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и "техники" ее бытия // Психологический журнал. — 1993. — Т.14. — № 2. — С. 8-17.; Анциферова Л.И. Системный подход к изучению и формированию личности // Проблемы психологии личности. М.: ИП АН СССР, — 1982. — С. 140-147.

центри в структурі конкретної діяльності, через які вона проектує свої життєві, зокрема й педагогічні цінності.

При цьому особистісна позиція педагога, пов'язана з проявом професійної спрямованості особистості і включає її переконання і ідеали, свідчить про усвідомленості поведінки особистості в структурі професійної діяльності. Відтак, усвідомленість процесів діяльності характеризує позицію суб'єкта діяльності. У педагога позиція суб'єкта активно виступає щодо об'єкта впливу (учня), що знаходить своє вираження у плануванні програми і тактики впливу на клас або учня, що безпосередньо пов'язано із рефлексивними механізмами психіки педагога.

Репрезентована структура людини відповідає структурі людини як предмету психології<sup>962</sup>.

Якщо застосувати загальноприйнятну процедуру системного аналізу, на основі зазначеного вище можна диференціювати *сім суб'єктів суспільної реальності*. Перші три суб'єкта вже відомі:

1. *Особистість як суб'єкт мислення.*

2. *Громадянин як суб'єкт суспільних цінностей.*

3. *Фахівець як суб'єкт діяльності.*

4. *Поєднання особистості як суб'єкта мислення, громадянина і фахівця являє людину у цілому як представника Homo sapiens.*

5. *Поєднання громадянина (рух) і фахівця (взаємодія) являє суб'єкта культури.*

6. *Поєднання особистості (рух) і громадянина (зв'язок) являє патріотичного суб'єкта.*

7. *Поєднання особистості (рух) і фахівця (взаємодія) являє суб'єкта історії.*

Ці сім аспектів людини у системній цілісності складають структуру людини<sup>963</sup>.

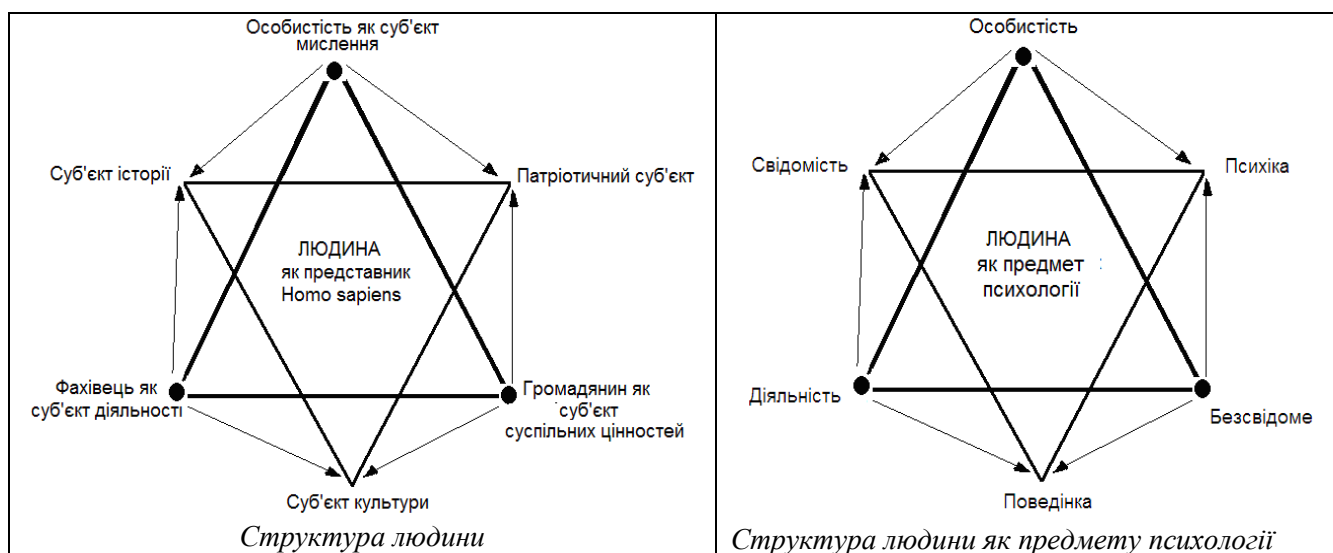


Рис. 60.

Важливою є також і структура закономірностей вищої нервової діяльності<sup>964</sup>:

<sup>962</sup> Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 384 с. – С. 7.

<sup>963</sup> Згідно із *структуралізмом* як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. В них враховуються лише так звані “реляційні” властивості, тобто властивості, котрі залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов'язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широких типологічних узагальнень. Суттєво, що поняття “структура” (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю “склад” або “будова”. Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому. Відтак, термін “структура” є більш глибоким, ніж термін “склад” (Лук'янова Л. Б. *Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія]* / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с. – С. 69). Як зазначає Т.А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її функціонування як цілісної єдності (Ільїна Т.А. *Структурно-системний підхід к організації обучения* / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 124 с.). Таким чином, як зазначає Л.Б. Лук'янова, “за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вбирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відбивати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього”.

<sup>964</sup> Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – С. 63.

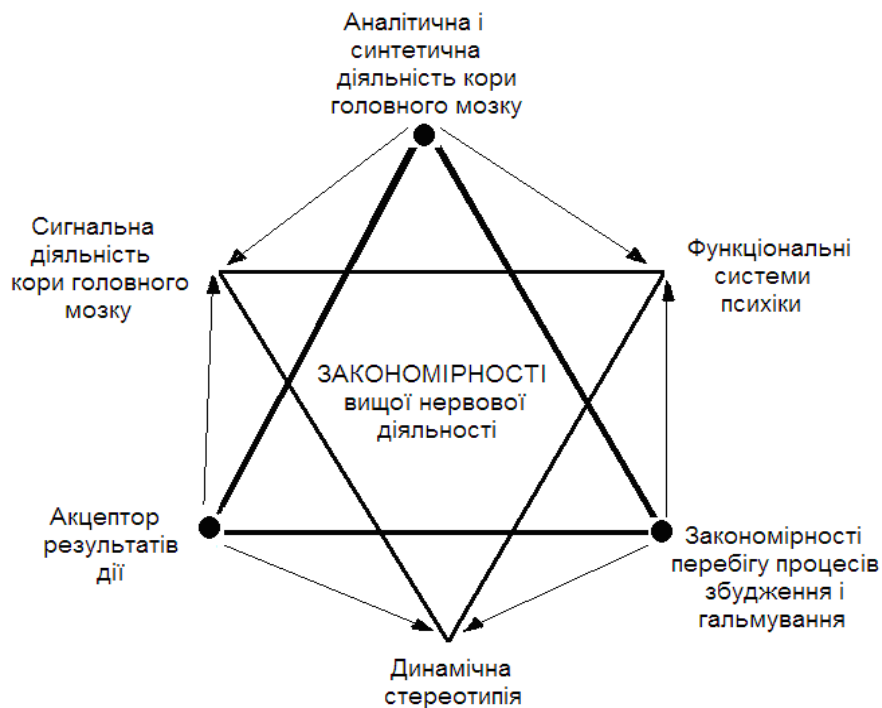


Рис. 61. Структура закономірностей вищої нервової діяльності

Репрезентовані структури відповідають структурі сприйняття, яку ми подали у відповідності до структури людини як предмету психології<sup>965</sup>:

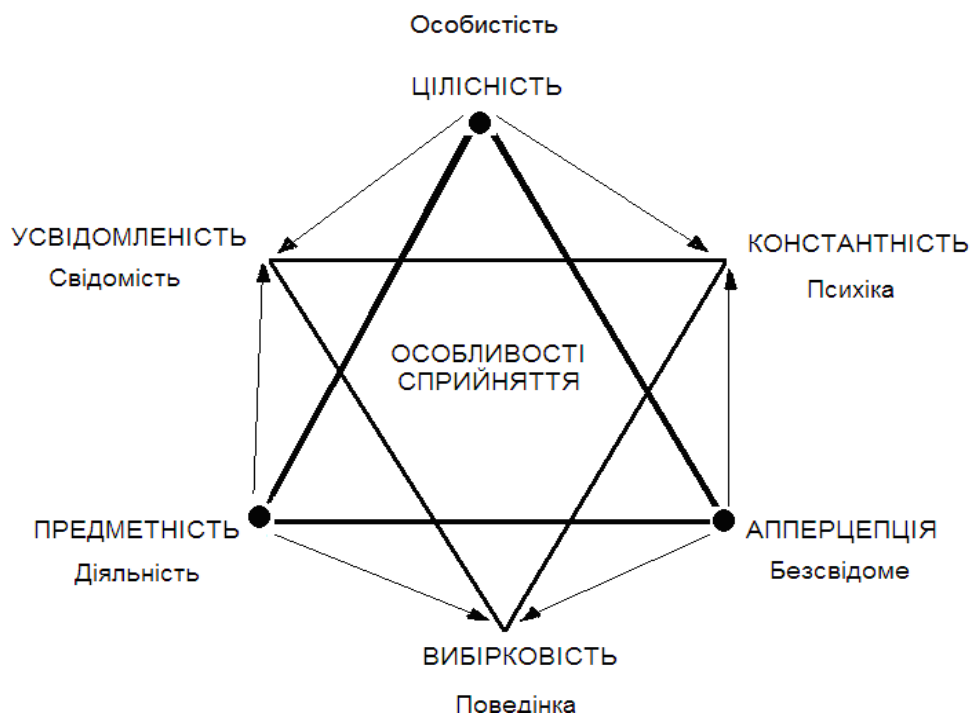


Рис. 62. Структура сприйняття відповідно до структури людини як предмету психології

Репрезентована структура відповідає структурі дитини як суб'єкта розвитку, яку ми подали у відповідності до структури людини як предмету психології<sup>966</sup>:

<sup>965</sup> Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – С. 63.

<sup>966</sup> Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – С. 235.



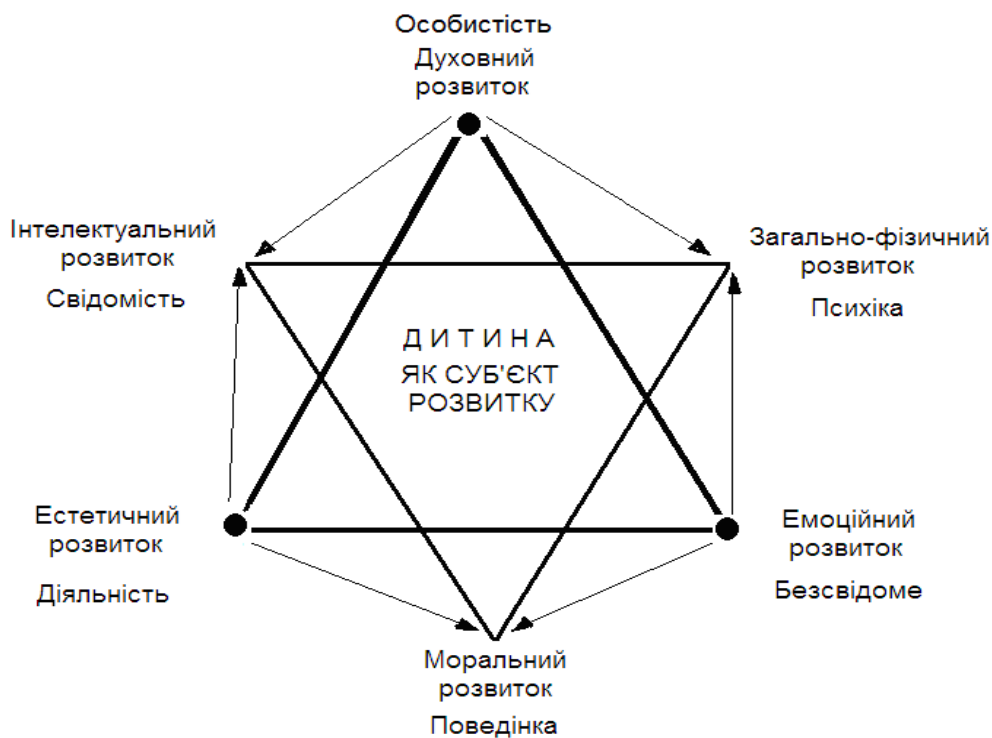


Рис. 63. Структура дитини як суб'єкта розвитку відповідно до структури людини як предмету психології

Подамо також і структуру методів виховання відповідно до структури людини як предмету психології<sup>967</sup>:

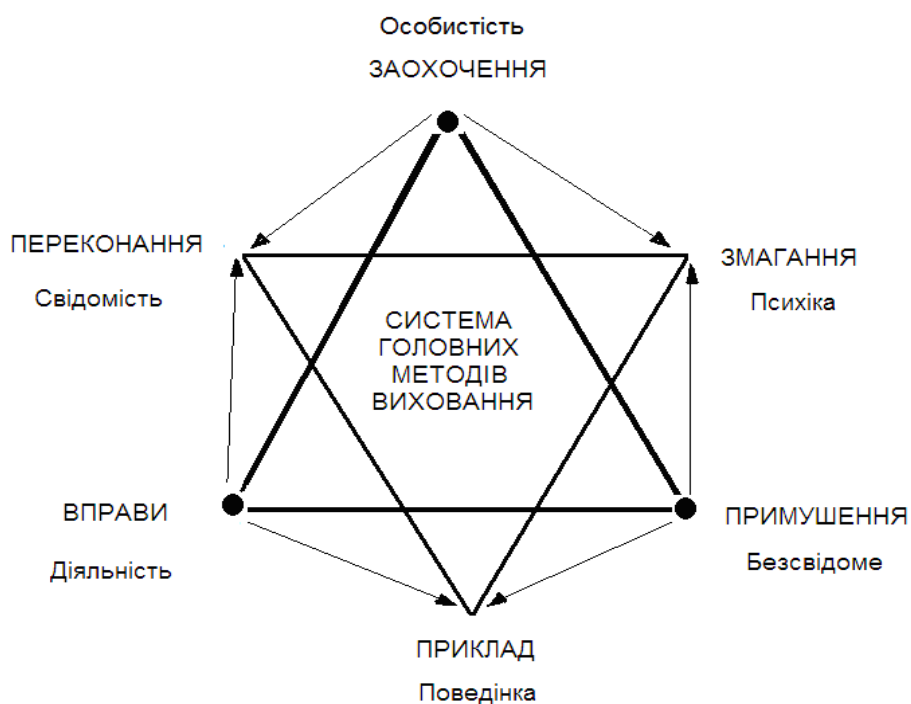


Рис. 64. Структура методів виховання відповідно до структури людини як предмету психології

Подібним же чином можна структуралізувати **концептуальну модель**<sup>968</sup>. Вона постає, за Д.В.Розіновим, однією з важливих складових професійної свідомості вчителя. Поняття "концептуальна модель" в психології з'явилося у інженерній психології (введено Д.Т. Велфордом у

<sup>967</sup> Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – С. 343.

<sup>968</sup> Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 398-400.



1961 р.), де вона дає можливість оператору співвіднести різні частини процесу в цілому і діяти ефективно.

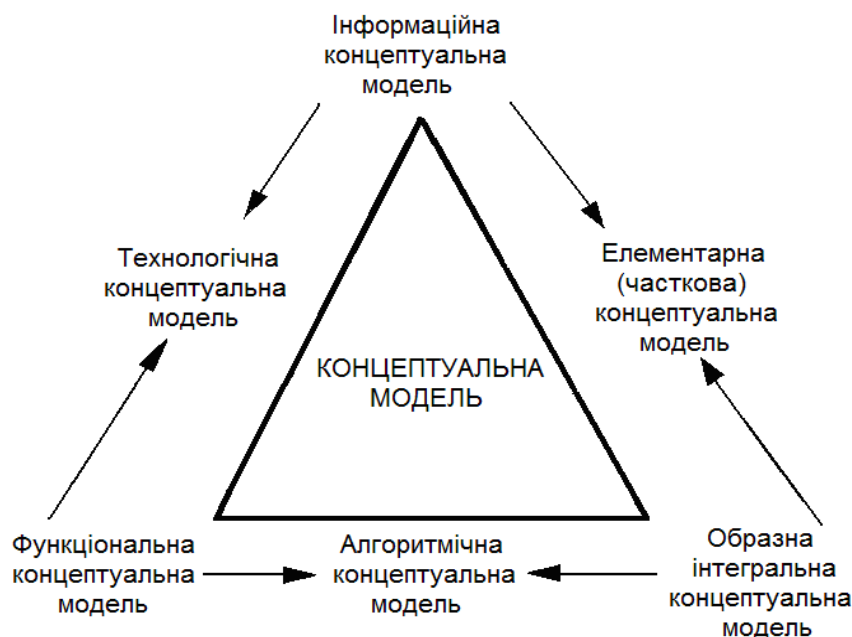


Рис. 65. Структура концептуальної моделі

Концептуальна модель розуміється як різновид динамічного оперативного образу (інформаційного комплексу), як головний внутрішній засіб (компонент психологічної структури) діяльності, що створюються у процесі навчання і тренування (Н.Д. Завалова Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко), як комплексний цілісний динамічний образ об'єкта, в якому знаходить своє відображення динаміка об'єкта, номінальна структура процесу (Н.Д. Гордєєва, В.М. Демішвілі, В.П. Зінченко).

Відтак, концептуальна модель – це певний динамічний синтез наявної інформації, яка сприймається у даний момент, а також яка береться з пам'яті (Б.Ф. Ломов), система навичок і уявлень ("образів") оператора про реальну і прогнозовану обстановку, в якій функціонує контрольований об'єкт в системі управління цим об'єктом (А.І. Галактіонов). Концептуальна модель складається з шести моделей.

**Елементарна (часткова) концептуальна модель** містить оперативні одиниці діяльності і види зв'язку між ними.

**Технологічна концептуальна модель** формується з технологічних оперативних одиниць діяльності (поняття про окремі елементи технологічного процесу), пов'язаних виробничо-технологічними відносинами.

**Функціональна концептуальна модель** будується з функціональних оперативних одиниць діяльності (поняття про стан технологічного процесу), пов'язаних причинно-наслідковим чином.

**Інформаційна концептуальна модель** формується з інформаційних оперативних одиниць діяльності (відхилення контрольованих параметрів за межі припустимих значень), пов'язаних причинно-наслідковим чином.

**Алгоритмізована концептуальна модель** створюється з інформаційних оперативних одиниць діяльності, пов'язаних між собою алгоритмічно.

**Образна (інтегральна) концептуальна модель** створюється з інтегральних оперативних одиниць діяльності (окремі просторові образи подій чи їх фрагменти, які сприймаються оператором симультанним чином), що мають просторові і алгоритмізовані зв'язки.

За Б.Ф. Ломовим, концептуальна модель як оперативний образ формується в результаті взаємодії вхідних в її склад структурних і статистичних компонентів. Структурні компоненти пов'язані з аналізом проблемної ситуації, статистичні – з використанням апріорної інформації.

Можна також говорити про три головні та три допоміжні тенденції в розвитку сучасної науки: **інтеграційно-фундаменталізаційно-глобалізаційна** (зближення точних та гуманітарних наук, форм суспільної свідомості, кристалізація "єдиної науки"<sup>969</sup>); **гуманітарно-людиноцентрична** (відхід від

<sup>969</sup> Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с. – С. 87

ідеалу об'єктивної наукової істини, пізнання "об'єкта самого по собі, безсуб'єктного об'єкта", що виражає суб'єкт-суб'єктне мислення); *еволюційно-синергетична* (в якій світ у цілому та кожен його елемент розуміються як динамічні, рухомі структури, що розвиваються та перетинають критичні стани); *інформаційно-техногенна* (орієнтація на інформаційне суспільство як перспективну тенденцію розвитку сучасної цивілізації), *ірраціонально-міфологічна* (поворот до сакрально-міфологічних джерел людської цивілізації, "рух драбиною вниз, що веде вгору"), *маніпуляційно-директивна* (наука стає засобом маніпуляційного впливу на індивідуальну та масову свідомість).

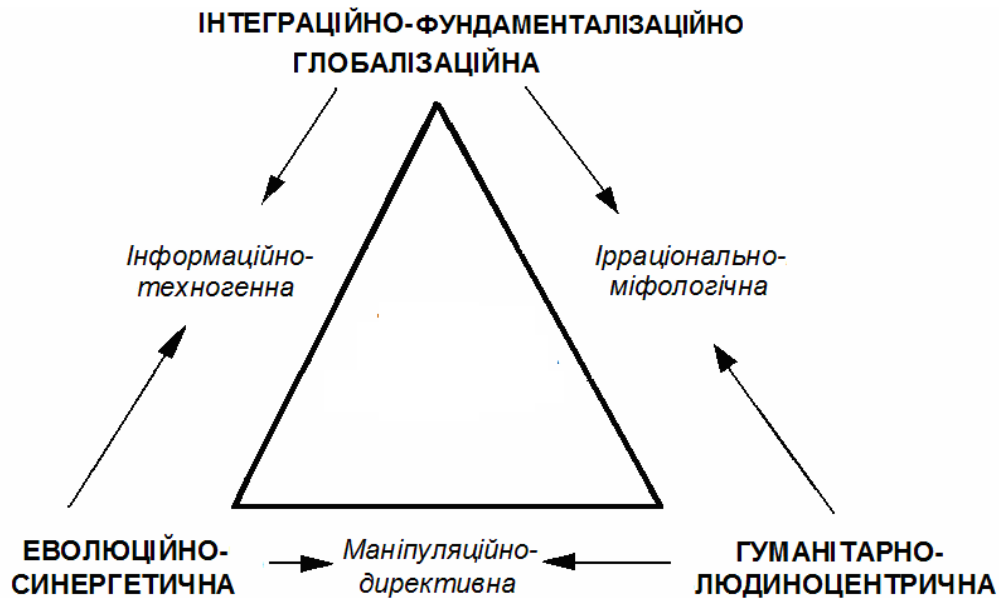


Рис. 66. Тенденції в розвитку сучасної науки

Подамо форми суспільної свідомості та їх відповідність суспільно-економічним формаціям:

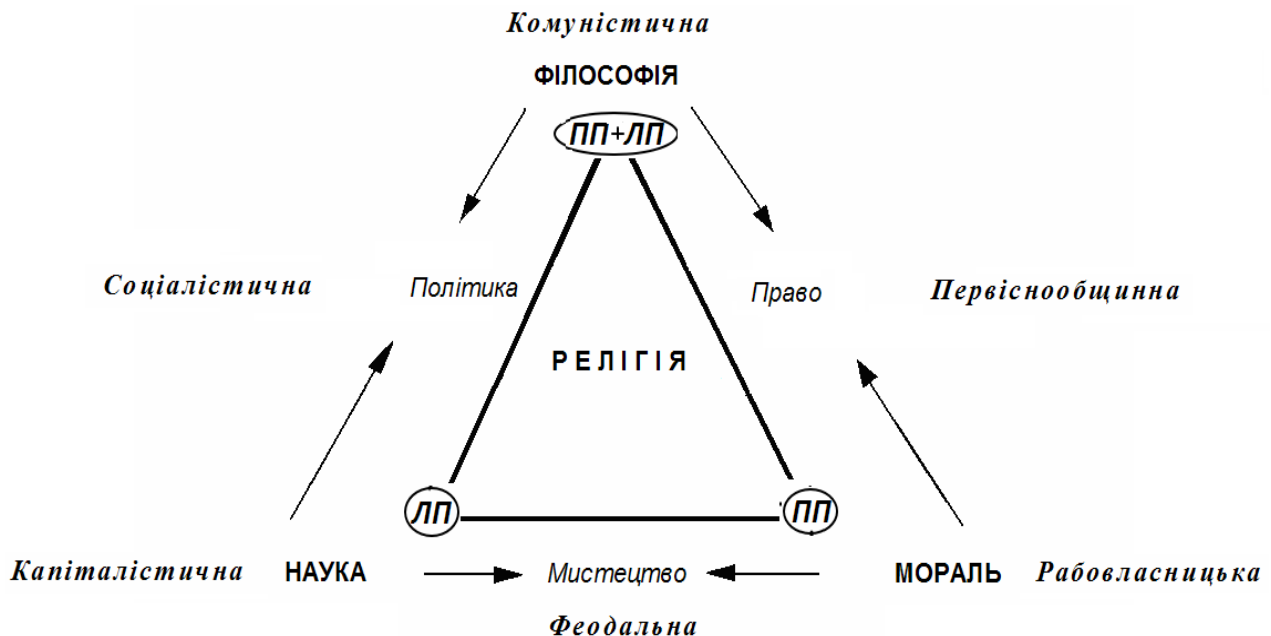


Рис. 67. Форми суспільної свідомості та їх відповідність суспільно-економічним формаціям

У контексті нашого дослідження педагогічної дійсності доречно навести сім компонентів інваріантного складу дидактичної багатомірної логіко-сислової моделі (технології) навчання

В.Е. Штейнберга: змістовий, сценарний, організаційний, інструментальний, комунікативний, контрольний, авторський<sup>970</sup>.

Важливими для нашого аналізу є також і *ідеалізовані моделі високопродуктивної професійної діяльності фахівця* Н.В. Кузьміної та інших науковців-акмеологів<sup>971</sup>. Всі ці моделі складаються саме із шести компонентів, що, на наш погляд, виражає орієнтацію науковців, які їх створили, на принципи загальної теорії систем.

Зазначена модель образу результату – це взаємопов'язана система суб'єктивних ознак, достатній рівень розвитку яких забезпечує фахівцю творчу готовність до саморуху до вершин професіоналізму і продуктивної творчої діяльності.

За таким же принципом будуються інші моделі: ідеалізована модель системного забезпечення якості результатів у фахівця (це інваріантна система ідеальних необхідних і достатніх ознак (структурних елементів), взаємозв'язок яких характеризує наявність у освітній системі певної якості, підпорядкованої розвитку творчої готовності випускників до сходження на подальший рівень розвитку), модель акмеологічної системи "Виробництво", ідеалізована модель керування якістю результатів у фахівця та ін.



Рис. 68 Ідеалізована модель образу результату

Важливими для нашого аналізу є також і *структура потенціалу життєвого проекту особистості*, розроблена І.Г.Єрмаковим, Д.О. Пузіковим, Л.В. Сохань та ін.<sup>972</sup>.

Життєвий проект (життєве проектування особистості) включено у процес її життєтворчості, пов'язано з його проблемним полем та ресурсними можливостями (потенціалом).

**Життєтворчість** – це особлива й вища форма прояву творчої природи людини; духовно-практична діяльність особистості, спрямована на свідоме й творче проектування та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

<sup>970</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 516.; Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.

<sup>971</sup> Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с. – С. 133-139.

<sup>972</sup> Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : Практично зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Дніпропетровськ, 2006. – 211 с. – С. 21-31.



Рис. 69 Структура потенціалу життєвого проекту особистості

У цьому контексті важливою є уточнена модель взаємозв'язку структурних і функціональних компонентів педагогічної системи (за Н.В. Кузьміною), яку побудував А. О. Остапенко<sup>973</sup>.

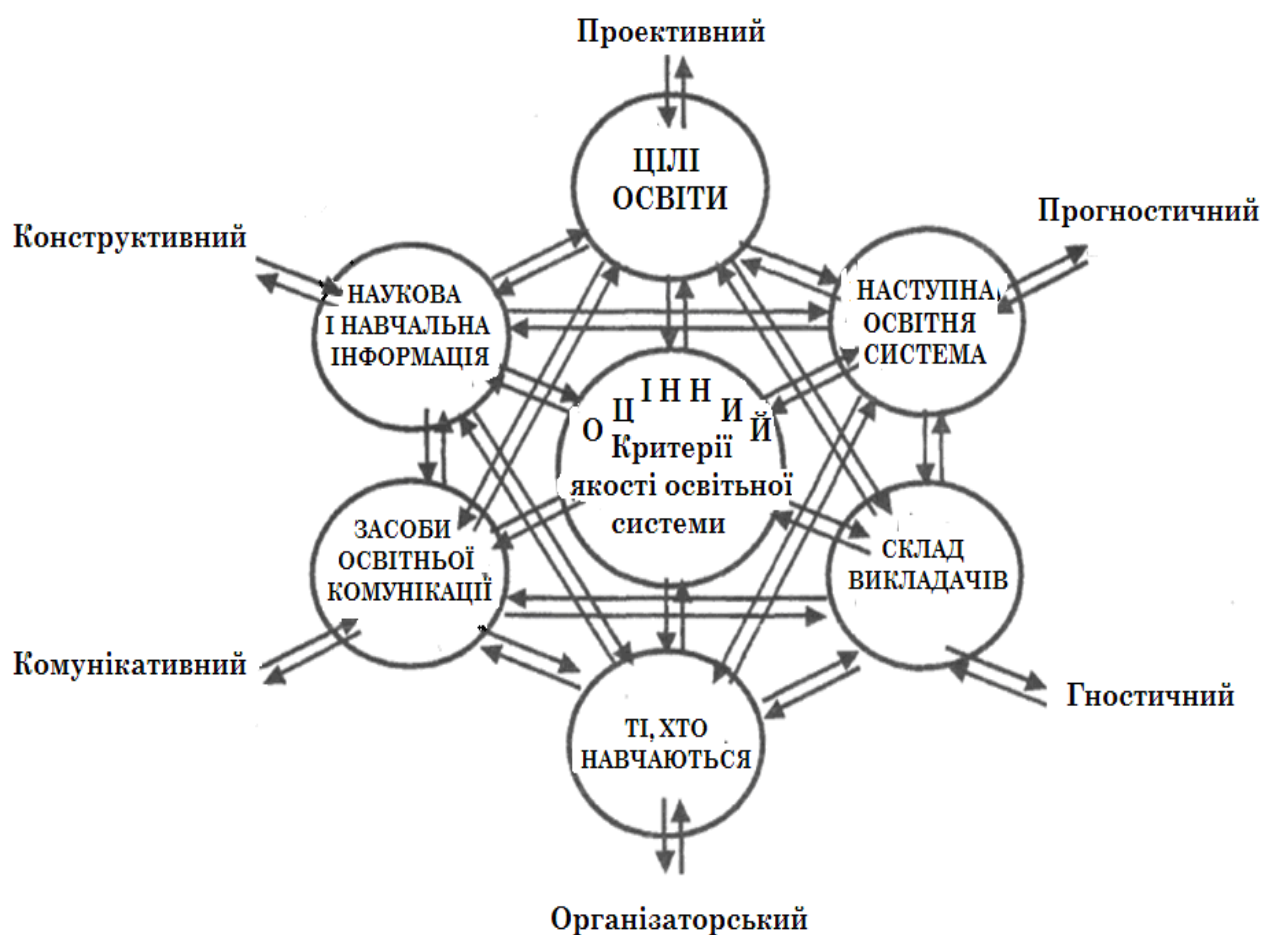


Рис. 70. Уточнена модель взаємозв'язку структурних і функціональних компонентів педагогічної системи

<sup>973</sup> Остапенко А. О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Філософія педагогічної майстерності: 36. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с. – С. 176-183.

У цьому контексті доцільним є розгляд характеристики **потенціалів особистості**, яку дає М.С.Каган:

1. *Гносеологічний потенціал*, що визначається об'ємом і якістю інформації, якою володіє особистість (знання про зовнішній природний і соціальний світ, самопізнання). Отримання цієї інформації залежить від природного розуму, освіченості і практичного досвіду особистості.

2. *Аксіологічний потенціал* особистості визначається отриманою нею в процесі соціалізації системою ціннісних орієнтацій в моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах (її ідеали, цілі, погляди та ін.).

3. *Емоційно-вольові та інтелектуальні механізми особистості*.

4. *Комунікативний потенціал* особистості визначається її вмінням спілкуватися, характером і міцністю контактів з іншими людьми.

5. *Художній потенціал* особистості визначається рівнем, змістом, інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє в першу чергу в творчості.

6. *Творчий потенціал* особистості визначається отриманими нею і самостійно придбаними уміннями і навичками, здатністю до дій та мірою їх реалізації в будь-якій сфері діяльності<sup>974</sup>.

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає **структурі компетенцій** І.О.Зимньої, яка проводить узагальнення систем компетенцій відповідно до трьох сфер, які впливають з теоретичного положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г.Ананьєв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М.Мясищев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н.В.Кузьміна, А.О.Деркач):

1. *Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності. Ці компетентності корелюють із такою характеристикою загальної теорії систем, як **якість**.*

2. *Компетентності щодо взаємодії людини з іншими людьми. Ці компетентності корелюють із такою характеристикою загальної теорії систем, як **відносини**.*

3. *Компетентності щодо діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах. Ці компетентності корелюють із такою характеристикою загальної теорії систем, як **кількість**.*

Таким чином, тут наявна класифікація компетентностей за трьома ознаками, чи засадами: **суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність**. Ця класифікація І.О.Зимньої поєднує головні класифікаційні схеми Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, Г.Є.Белицької, В.А.Кальнія та С.Е.Шишова, Дж.Равена, А.В.Хуторського, Клауса Скали та ін.<sup>975</sup>

Це відповідає особливостям процесу соціалізації особистості, яка, відповідно до Г.М.Андресової, реалізується у *трьох сферах*.

1. **Діяльність**: у процесі соціалізації "набір" діяльностей індивіда розширюється, тобто досягаються все нові її види, засвоюються все нові форми рольової поведінки, у результаті в людини формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Це, у свою чергу, супроводжується трьома процесами: а) орієнтування в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між різними її видами, продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності; б) центрування навколо головної, вибраної діяльності, зосередження уваги на ній і підпорядкування їй інших видів діяльності; в) досягнення особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей, осмислення їх значущості.

2. **Спілкування**, де відбувається розвиток і примноження контактів людини з іншими людьми в умовах суспільно значущої сумісної діяльності.

3. **Самосвідомість** – завдяки спілкуванню індивід починає сприймати себе та інших, це сприяє становленню у нього образу "Я". Тут відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, що пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості.

Як вважає Л.А.Мітіна, професійна самосвідомість вчителя реалізується у трьох просторах педагогічної праці: в системі професійної діяльності, системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості<sup>976</sup>.

<sup>974</sup> Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с. – С. 260-262.

<sup>975</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – [Изд. втор. доп. испр. и пер.] М.: Логос, 2004. – 273 с.; Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35-38.; Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 2002. – 396 с.

<sup>976</sup> Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 410.

Важливо, що зміст освіти також виявляється тріадним <sup>977</sup>, оскільки охоплює такі провідні компоненти, як:

1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру (*суб'єкт-особистість*);

2) досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності (*діяльність*);

3) досвід емоційно-ціннісного ставлення (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія*).

У теорії розвивального навчання, на думку В.П. Зінченка наявні три щільно переплетені концентри (ідеальні форми): навчальна діяльність, теоретичне мислення і рефлексія <sup>978</sup>.

Це, у свою чергу, відповідає *інтегрованій якості особистості фахівця*, яка містить такі три аспекти, як:

1) інтелектуальні навички (діагностування явищ і процесів, їх аналіз; інноваційна діяльність, самоосвіта; спілкування, прийняття рішень, адаптація в колективі, колективна робота, позитивна конструктивна поведінка);

2) професійні знання, уміння та навички фундаментального характеру (основа для забезпечення професійної мобільності);

3) підприємницькі навички (особиста ініціатива, творче ставлення до роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу).

Зупинимося на тріадному аспекті технології підготовки фахівця, за В. А. Оганесовим, яка включає:

1. *Змістовий компонент*: тематична інтеграція знань, умінь, спрямованих на формування професійної компетентності, готовності до професійної діяльності. Основним засобом інтеграції тут постає міждисциплінарний підхід, проблемна організація матеріалу.

2. *Емоційно-ціннісний компонент*: формування інтересу до професійної діяльності, мотивація навчально-професійної діяльності. З метою формування зазначеного компонента тут використовували такі засоби, прийоми, як: самооцінні тести, практичні завдання, пов'язані з реальною виробничо-господарською практикою.

3. *Діяльнісний компонент*: формування компетенцій, професійних якостей. Основні засоби формування зазначеного компонента є тренінг, виробнича практика тощо <sup>979</sup>.

Дослідження Г. Й. Юркевич засвідчило, що існує набір найбільш значущих якостей сучасного професіонала, а саме:

1. Якості, що характеризують ставлення фахівця до себе і свого саморозвитку: а) вольові якості; б) емоційно-динамічні якості; в) інтелектуальні якості; г) якості, що характеризують загальний стиль поведінки та діяльності фахівця.

2. Якості, що характеризують ставлення до колег, підлеглих та системного оточення – комунікабельність, візуальність, уважність, контактність, справедливість, авторитетність, вимогливість, емпатія та ін.

3. Якості, що характеризують ставлення фахівця до управлінської діяльності та вирішення управлінських задач – високий професіоналізм, творчий характер праці, почуття нового, почуття ситуації, масштабність мислення та ін. <sup>980</sup>.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати *три глобальні педагогічні цілі розвитку людини* (що, як ми вже зазначали, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній):

*1) гносеологічну – формування мислення через навчання* (при цьому мислення слід розуміти як процес, що здійснюється не тільки на рівні його головного субстрату, мозку, але, вважає В.В. Налімов, на рівні "всього тіла людини" <sup>981</sup>, коли, як довели експерименти із сліпоглухоними

<sup>977</sup> Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителя і студентів. / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М.Богданова. – 220 с. – С. 12.

<sup>978</sup> Зінченко В. П. Перспектива ближайшого розвитку розвиваючого образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18-44.

<sup>979</sup> Оганесов В. А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования // Автореф. Дисс... канд. пед. наук: спец. – 13.00.08: "Теория и методика профессионального образования" / В. А. Оганесов. – Ставрополь, 2003. – 22 с.

<sup>980</sup> Юркевич Г. Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера // Автореф... канд. псих. наук: спец. 19.00.05 – "Соціальна психологія" / Г. Й. Юркевич. – К., 1999. – 21 с.

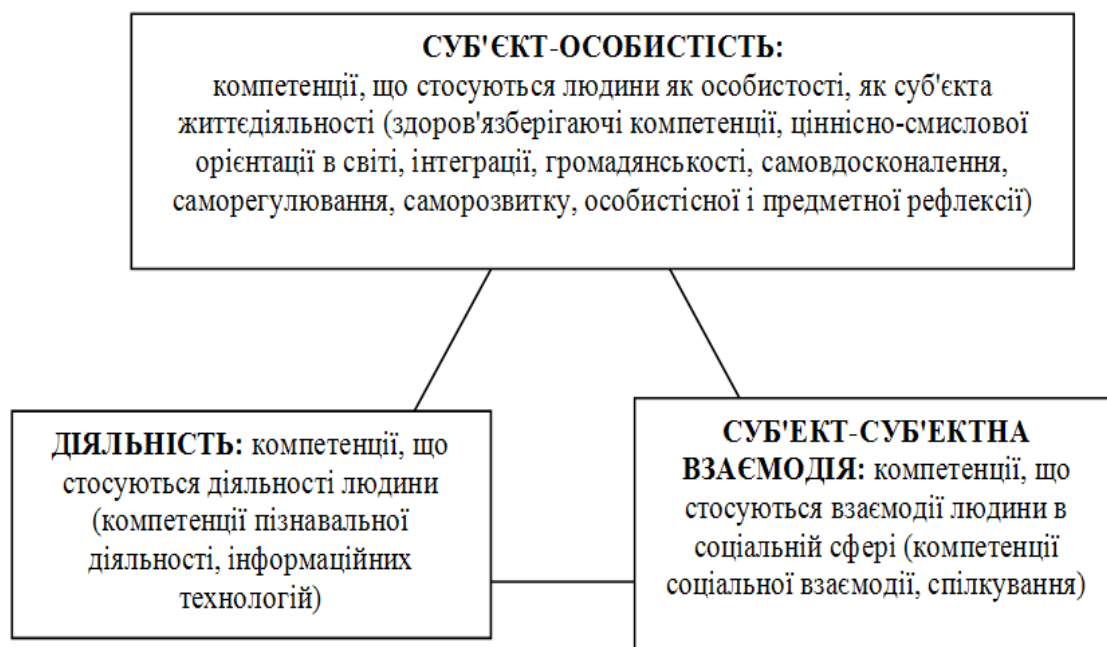
<sup>981</sup> Налімов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налімов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.; Налімов В.В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В.В. Налімов, Т.А. Дрогалина // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 6. – С. 111-122.; Налімов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налімов. – М.: Наука, 1979. – 304 с.; Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налімов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82-91.; Налімов В.В. Испытание Святой Руси. На грани третьего тысячелетия / В.В. Налімов. – Томск-М.: Водолей, 2002. – 280 с.; Налімов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутьи / В.В. Налімов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.; Налімов В.В. О возможности

дітьми, мислення людини реалізується на рівні гностично-афективно-перцептивного комплексу і формується в умовах активності кінестетичного аналізатора<sup>982</sup>: відомо, що у процесі формування мови суттєву роль відіграє кінестетичний аналізатор, коли чим більш високий рівень узагальнення має слово, тим роль сенсорних зв'язків є більш значущою<sup>983</sup>, що засвідчує про важливе місце у когнітивному (гностичному) компоненті того чи іншого теоретичного конструкта педагогіки сенсорно-афективних психічних процесів, коли, всупереч загальноприйнятому погляду, емпатія може входити до когнітивного компонента теоретичних об'єктів, оскільки вона відіграє важливу роль у процесі пізнання людиною дійсності;

**2) праксеологічну** – формування суб'єкта взаємодії – людини в цілому – через освіту як цілісну систему, як соціальний механізм соціалізації;

**3) аксіологічну** – формування духовно-моральної особистості через виховання (як зазначав К.Д. Ушинський, мета виховання – розвиток всебічно розвиненої, високоморальної особистості; І.Д. Бех наголошує, що показником розвитку особистості є рівень актуалізації її духовно-морального аспекту, а М.С. Каган напогялає на тому, що виховання є не чим іншим, як формуванням духовних потреб).

Структуру компетенції І.О. Зимньої можна модифікувати відповідно до розглянутої вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у тріадному вигляді:



*Рис. 71. Авторська модифікація компетенцій  
І. О. Зимньої відповідно до загальної теорії систем*

Покажемо наведемо вище схему компетенцій І.О.Зимньої відповідно до графічного вираження загальної теорії систем, що дає нам таку структуру.

метафорического использования математических представлений в психологии / В.В. Налимов // Психологический журнал. – Т. 2. – 1981. – № 3. – С. 39–47.; Налимов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налимов, Т.А. Дрогалина. – М. : Мир идей, Акрон, 1995. – 432 с.; Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.

<sup>982</sup> Мещеряков А.Н. Слепозрячие дети / А.Н. Мещеряков. – М. : Знание, 1974. – 196 с.

<sup>983</sup> Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с.; Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М: Наука, 1981. – 367 с.



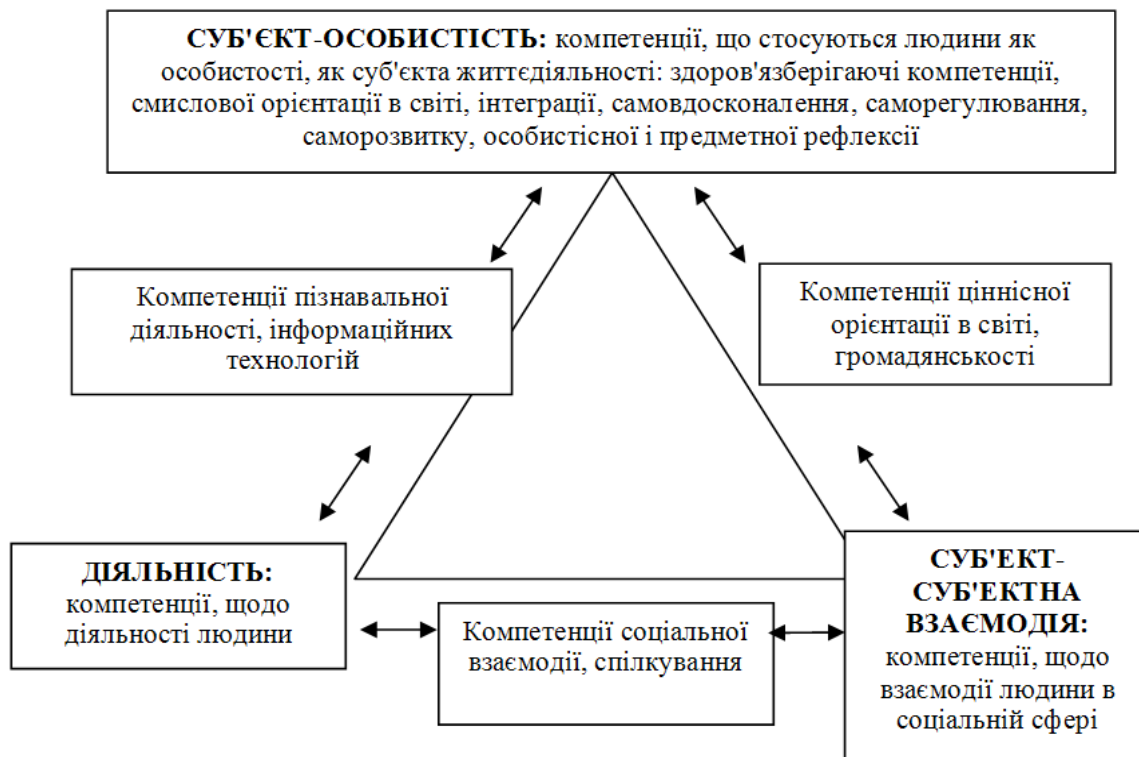


Рис. 72. Розподіл компетенцій І.О. Зимньої відповідно до загальної теорії систем

Ця схема дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця-педагога у цілому.

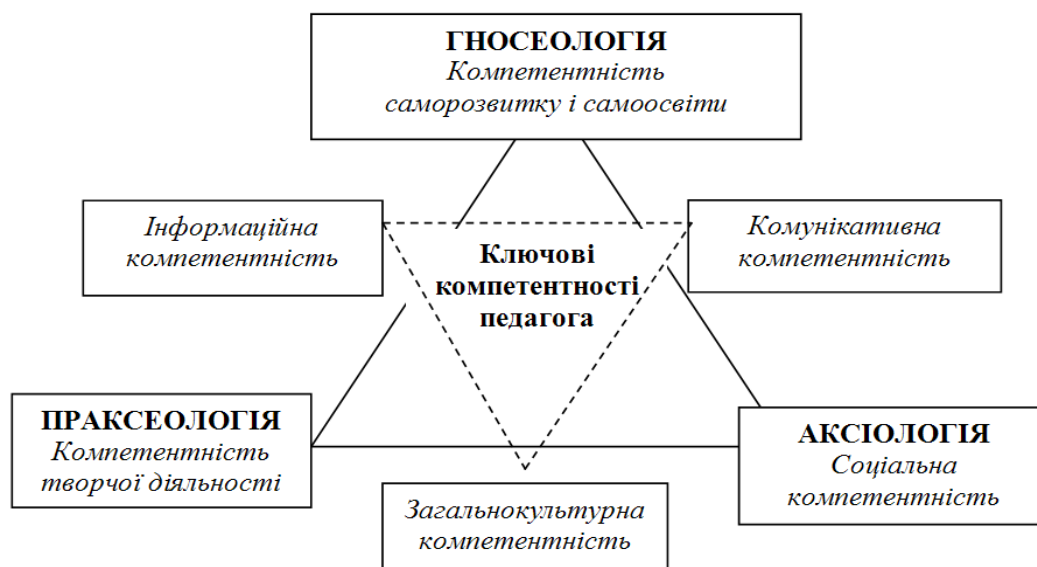


Рис. 73. Авторська структура ключових компетентностей педагога відповідно до загальної теорії систем

Ми отримали структуру компетентностей як педагога, так і універсального фахівця, оскільки в ній відображені універсальні аспекти фахівця як такого<sup>984</sup>.

Проведений аналіз дає підстави для визначення професійної компетентності педагога як здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

<sup>984</sup> Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. — Х.: Вид. група "Основа", 2005. — 96 с.; Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. — Х.: Вид. група "Основа", 2006. — 128 с.; Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : "К.І.С.", 2004. — 112 с.



Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, компетентностей фахівця-педагога, побудована на основі запропонованої А.В. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності суб'єкта освіти, що дозволяють йому набути соціальний досвід, формувати навички життя і практичної діяльності в сучасному світі.

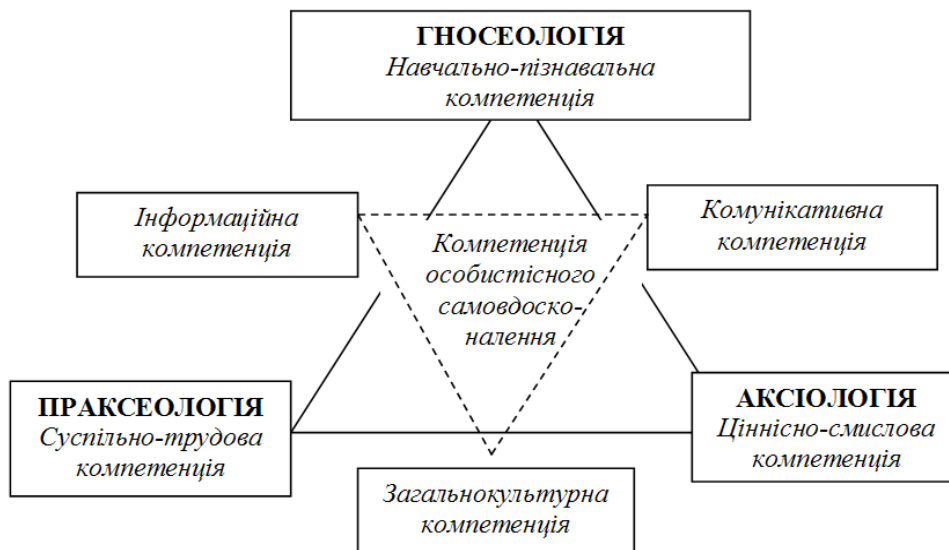


Рис. 74. Авторська структура компетенцій суб'єктів освіти, побудована на основі класифікації ключових компетенцій А.В.Хуторського

Як підкреслює В.В. Краєвський, "результатом спрямованості освіти на виконання зазначених вище цілей повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, такої, що поважає себе й інших, терпимої до представників інших культур і національностей, незалежної в думках і відкритої до іншої думки і несподіваної думки. По-справжньому освічена людина може не тільки діяти усередині наявної соціальної структури, але і змінювати її"<sup>985</sup>.

Зазначені моделі особистісно-професійних компетентностей педагога реалізують шкали відповідних компетентностей:

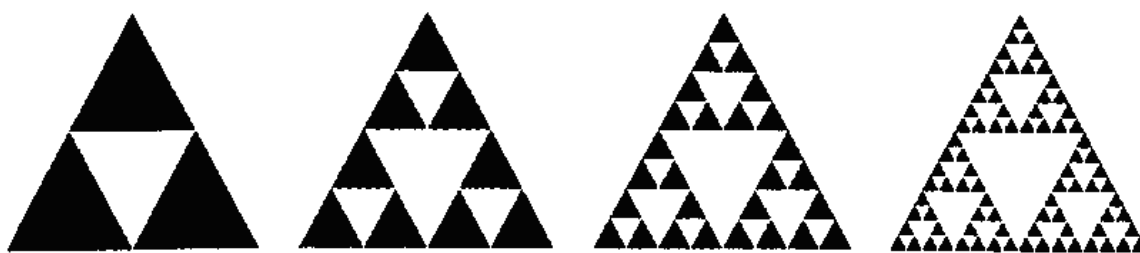
- 1) на когнітивному рівні (**гносеології**) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки",
- 2) на ціннісно-смисловому рівні (**аксіології**) – "стан психолого-педагогічної підготовки",
- 3) а на дієво-практичному рівні (**праксеології**) – "стан методико-технологічної підготовки".

Представлена структура компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, повинна рефлексувати (системним чином корелювати) зі структурою ключових компетентностей людини взагалі. Ці компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту.

Відтак, фрактальний підхід дає можливість усвідомити багатомірність людської особистості, зокрема й педагога, яка постає певною цілісністю (представленою когнітивним, емоційним, вольовим аспектами), диференціація котрою на окремі складові – це достатньо умовна, але необхідна теоретична процедура.

На підставі принципу фрактальності можна репрезентувати фрактальну структуру людини, зокрема й педагога, в контексті його властивостей, які виражають якості педагога як *громадянина, особистості і фахівця*.

<sup>985</sup> Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56-58.



Фрактальний трикутник В.Ф. Серпинського

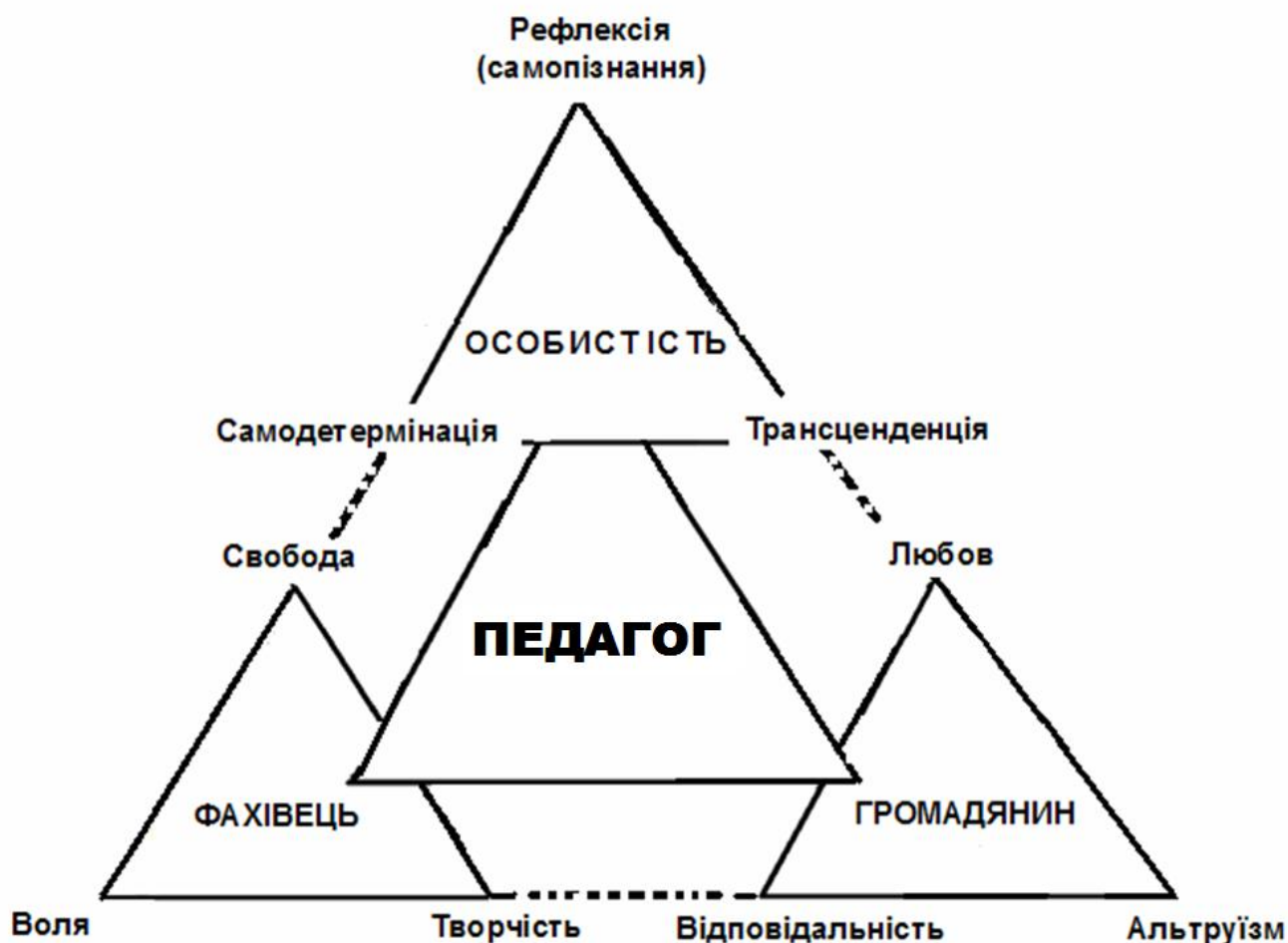


Рис. 75. Фрактальна структура педагога в контексті його фундаментальних якостей

**Особистість** характеризується такою тріадою: *рефлексія* (самосвідомість, Я-концепція, самопізнання, творче мислення), *самодетермінація* (внутрішня мотивація, здатність до саморозвитку, самоосвіти) і *трансценденція* як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку.

Саме трансценденція є головною умовою актуалізації людської особистості, яка вже за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу і буття в цілому.

А з цього, у свою чергу, виникає акт трансценденції людини, вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як єдиним конструктом, створеним (відкритим) людство, що постає вільним від світу.

Цей акт трансценденції реалізується людиною на основі парадоксального (творчого, багатозначного, фрактального) мислення, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всіх й усіляких мислимих і уявних форм буття.

Можна також говорити про **три інстанції особистості педагога**:

(1) особистість як відносно стійка сукупність інтраіндивідуальних якостей, до яких відносяться симптомокомплекси психічних властивостей, створюючих структури характеру, темпераменту та ін;

(2) особистість як результат включеності в міжвидові зв'язки, як носій взаємин і взаємодій членів групи;

(3) особистість як "ідеальна представленість" індивіда в життєдіяльності інших людей.

Таким чином, **особистість** може бути осмислена трьома способами: *інтраіндивідно*, *інтеріндивідно*, *метаіндивідно*, тобто як субстанція, функція і зовнішня представленість в інших. При інтраіндивідній атрібутації активність особистості виявляється у виході за рамки ситуативних вимог і ролевих розпоряджень, у феномені "наднормативної" активності; при інтеріндивідній атрібутації активність особистості реалізується у вчинках, соціальних актах. При метаіндивідній атрібутації – в тому, що Гегель назвав "діянням" як внеском індивіда в інших людей <sup>986</sup>.

**Громадянин** характеризується тріадою якостей:

*відповідальність* (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, що на психологічному рівні виражається в інтернальному локусі контролю),

*альтруїзм* (афектно-перцептивна відкритість світові, що реалізується на рівні емпатії і розвиненої перцептивної повноти органів чуття),

*любов* як здатність людини до інтеграції загальнолюдських (божественних) життєвих цінностей і світоглядів.

**Фахівець** характеризується наступною тріадою якостей:

*воля* (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції),

*креативність* як актуалізована здатність до творчої діяльності,

*і свобода* (поведінкова лабільність, що реалізується за допомогою широкого соціально-ролевого репертуару).

Розглянемо **модель особистості педагога відповідно до загальної теорії систем** (поглиблення цієї моделі – її системно-фрактальна та логічна проекції).

Педагог як особистість виявляє шість компонентів (начал) особистості, кожен з яких реалізується як процес трансценденції (переборення) людиною з метою досягнення свободи (системотвірної якості особистості) шести всезагальних категорій буття – **простору, часу, руху, речовини, поля, матерії** взагалі:

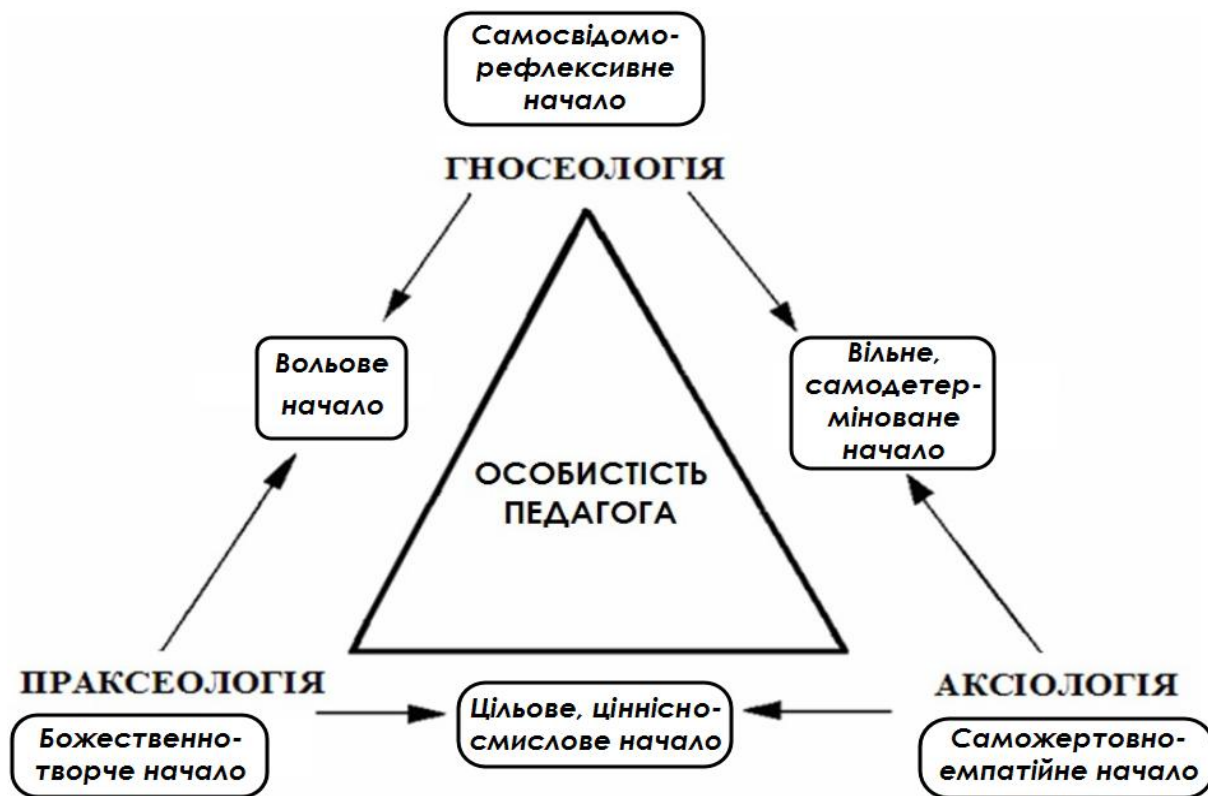


Рис. 76. Структура особистості педагога відповідно до загальної теорії систем

<sup>986</sup> Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С. 18.

Як можна побачити, **вольове начало** складається із поєднання **самосвідомості людини** та її **трудової, творчої активності**, коли імпульс до праці у людській самосвідомій істоті реалізується саме як вольовий імпульс, що діє "від противного" та переборює інерційність нашого світу (П.В.Симонов), яка проявляється в таких принципах, як екстремальні (або оптимальні) принципи природознавства – принцип найменшої дії в механіці, принцип швидкого шляху в геометричній оптиці, принцип економії енергії в біології, принцип "економії мислення" Е. Маха, принцип "найменшого зусилля" Дж. Ципфа, принцип мінімального артикуляційного зусилля в лінгвістиці, принцип оптимальної конструкції організмів Н. П. Рашевського, принцип максимуму інформації<sup>987</sup> та ін.

**Вільне самодетерміноване начало** складається із поєднання **самосвідомості** людини та її **саможертвовного начала**. Дійсно, людина (як свідомо істота) може бути вільною від принципу реальності, коли вона цей принцип ігнорує (здатна до самозречення), тобто готова померти. Цей висновок ілюструється висловом М. Монтеня, який у книзі "*Досліди*" писав, що "роздумувати про смерть – це міркувати про свободу: хто навчився вмирати, той розучився бути рабом. Готовність вмерти позбавляє нас від всілякої підкори. І немає у світі зла для того, хто збагнув, що втратити життя – не зло".

Поєднання ж **саможертвовного начала** людини й її здатності до **творчої трудової активності** виявляє таку якість особистості, як **цільове начало**, яке задає ціннісні орієнтири цій активності, тобто сповнює її певним сенсом. Тут ціль реалізується як цінність, заради якої людина як самозречена сутність здатна працювати, у процесі чого вона зрікається себе, тобто виходить за межі свого існування, виявляючи **надситуативну, неадаптивну активність**<sup>988</sup>.

Більш повно **гексаграмна** (шестикомпонентна структура реальності та педагогічної дійсності) подано у **додатку Б**.

---

<sup>987</sup> Голицын Г. А. Гармония и алгебра живого / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с.

<sup>988</sup> Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.; Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.; Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

#### 4.4. ЦИКЛІЧНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЛОГІЧНОГО КВАДРАТУ

Ми розглядали лінійну розімкнену модель розвитку предмету, яку ми привели до *універсальної моделі систем Ю.О. Урманцева*.

Трансформація ж циклічної, замкненої моделі дозволяє вийти на не менш всезагальний рівень узагальнення – *логічний квадрат*.

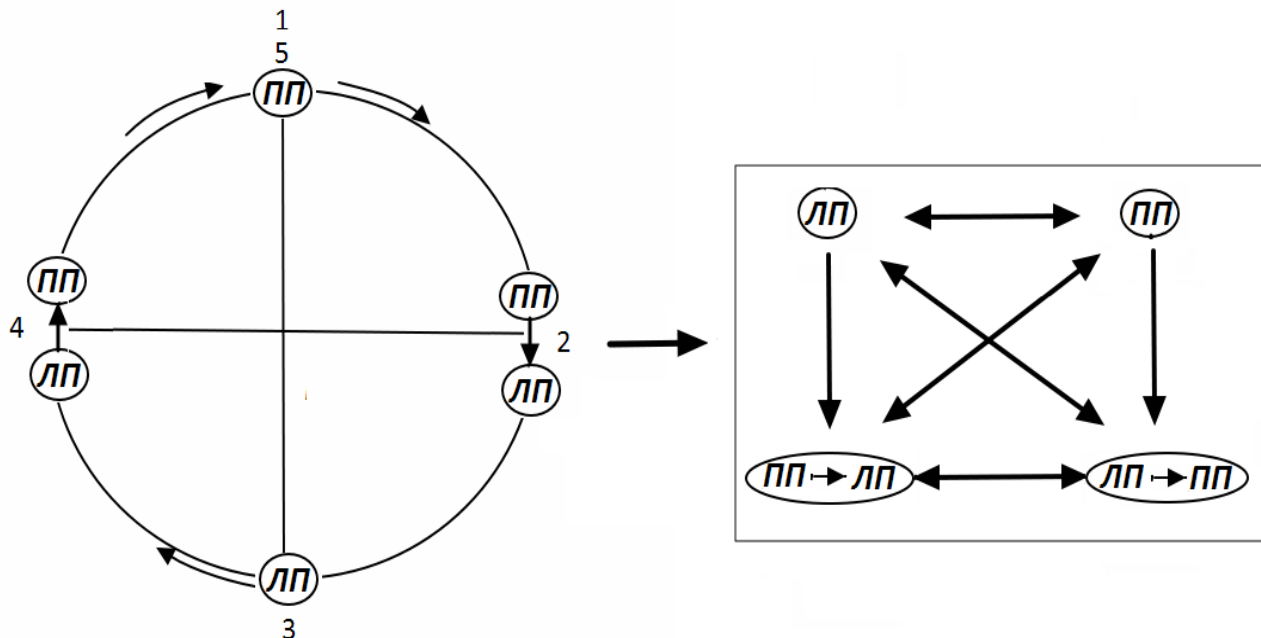


Рис. 77. Трансформація циклічної моделі у логічний квадрат

Як бачимо, циклічна модель складається із чотирьох елементів: ЛП, ПП, двох перехідних фаз ( $ЛП \rightarrow ПП$ ;  $ПП \rightarrow ЛП$ ).

Між зазначеними елементами, якщо організувати їх у структуру логічного квадрата, існують певні логічні зв'язки, оскільки ЛП і ПП протилежні одна одній,  $ЛП$  і  $ПП \rightarrow ЛП$  суперечать одна одні,  $ЛП$  і  $ЛП \rightarrow ПП$  суперечать одна одній. Крім того,  $ЛП$  керує процесом  $ЛП \rightarrow ПП$ , а  $ПП$  керує процесом  $ПП \rightarrow ЛП$ .

Зазначені логічні зв'язки дають нам *логічний квадрат*.

Відтак, від *циклічної* координації можна перейти до *кватерної*, яка описується за допомогою логічного квадрата, що традиційно використовується в якості мнемонічного прийому для запам'ятовування відношень між чотирма основними судженнями аристотелівської (класичної) логіки:

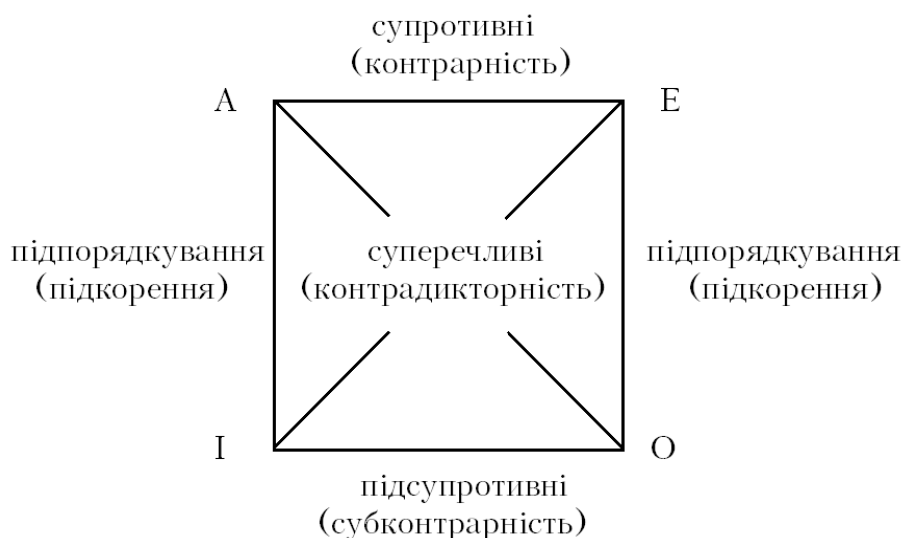


Рис. 78. Логічний квадрат

Букви А, Е, І, О символізують відповідним чином загальностверджувальне, загальнозаперечне, частковостверджувальне, частковозаперечне судження<sup>989</sup>.

Між судженнями установлюються відношення підпорядкування, контрадикторності, контрарності, субконтрарності.

Для того, щоб показати, що система логічного квадрата у певному розумінні відбиває фундаментальну структурну основу буття, проаналізуємо останнє з позиції найбільше узагальненого структурного аналізу.

Людське існування, відповідно до філософської традиції розглядати світ як триєдину сутність, можна уявити у виді гештальтпсихологічної тріади: Я, не-Я (внутрішнє – зовнішнє, суб'єкт – об'єкт, людина – світ) і межа між ними.

Ця схема відображає феномен фундаментальної невідповідності, розбіжності полярних членів тріади, при цьому ця невідповідність реалізується в сфері межі, що має парадоксальний зміст, тому що неможливо сказати точно, якому з двох полярних членів тріади вона належить – першому, другому, їм обом, або ні тому, ані іншому.

Логічні відношення між аналізованими фундаментальними сутностями можна зафіксувати в структурі логічного квадрата, за допомогою котрого традиційно пояснюються взаємовідносини між основними видами суджень: загальностверджувальним (суб'єкт), загальнозаперечним (об'єкт), частковостверджувальним (не-об'єкт), частковозаперечним (не-суб'єкт):

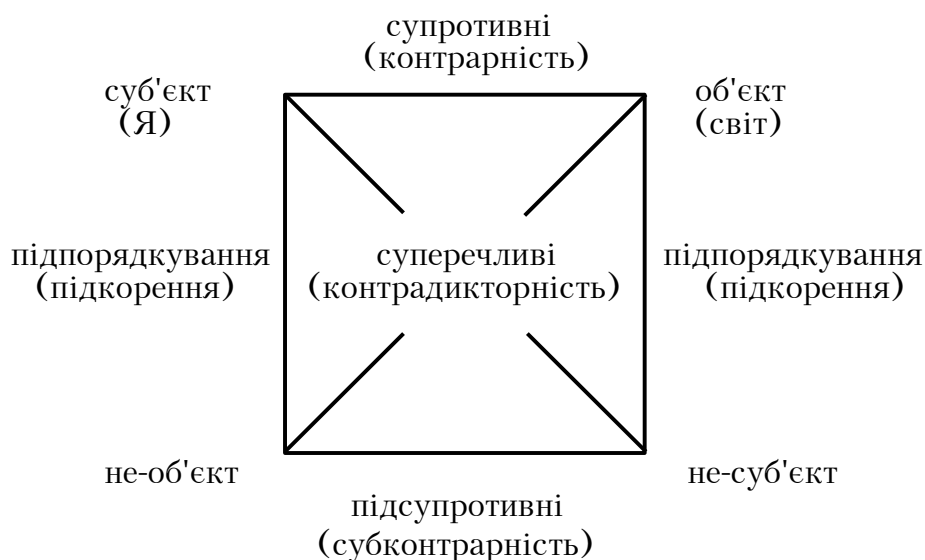


Рис. 79. Логічний квадрат у контексті суб'єкт-об'єктних відносин

Логічний квадрат можна побудувати й на основі співвідношення між позитивним ( $A \in A$ ) та негативним ( $A \notin A$ ) засновками, про які писав Кант<sup>990</sup>:

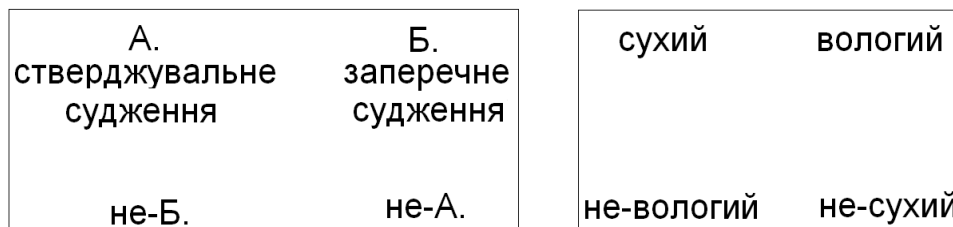


Рис. 80. Ілюстрація логічного квадрату за допомогою координації логічних засновків

Наведемо ще одне тлумачення логічного квадрата<sup>991</sup>:

<sup>989</sup> Философский словарь под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с. – С. 194.

<sup>990</sup> Шинкарук В.И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта / В.И. Шинкарук. – Киев: Наук, думка, 1974. – 336 с. – С. 43.

<sup>991</sup> Бозций А.М. Введение в категорические силлогизмы / А.М. Бозций // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 145–171.



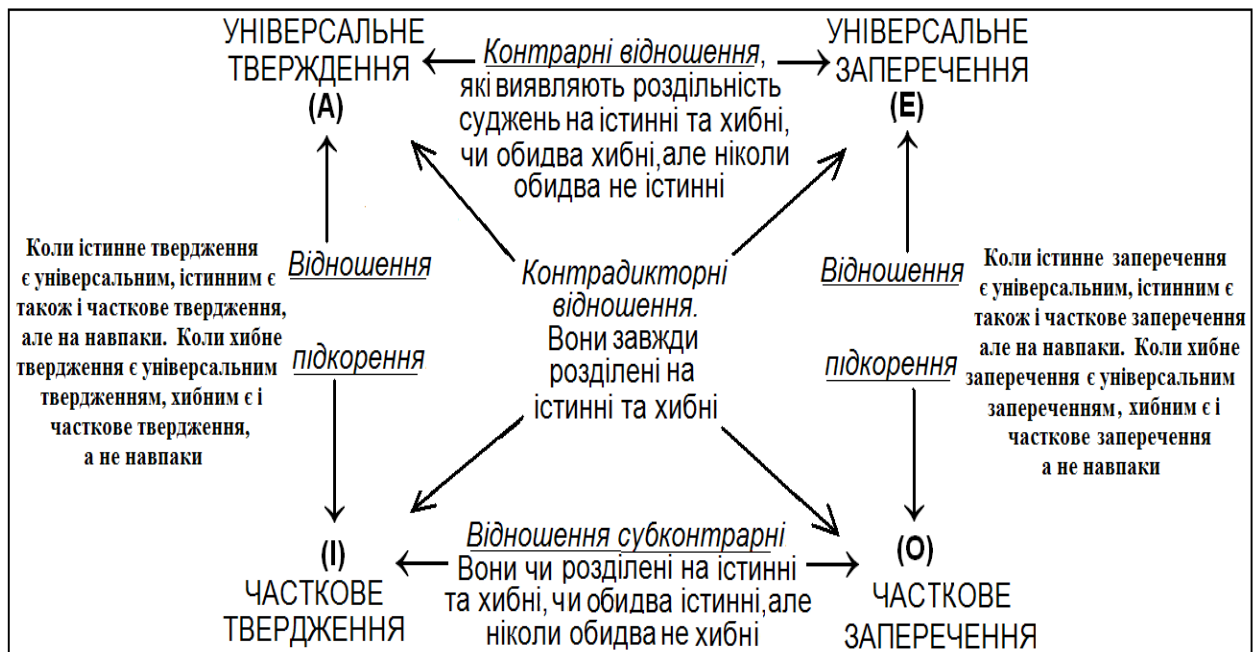


Рис. 81. Розгорнуте тлумачення логічного квадрата

A і E – відношення контрадикторності: “Будь яка людина є справедлива”. “Ніяка людина не є справедливою”. Відносяться до цілісності. Вони обидва хибні, чи одно з них істинне.

AO і IE – одно хибне, а друге істинне. Істинне твердження: “Будь-яка людина є тварина”. Хибне твердження: “Деяка людина не є тварина”

Якщо хибне “будь-яка людина є каміння”, то істинне “деяка людина не є камінням”

Твердження IO можуть бути одночасно істинними, але ніколи хибними: “Деяка людина є справедлива”. “Деяка людина не є справедливою”.

AI, EO – підкорення (підпорядкування). “Будь-яка людина є тварина” – звідси випливає: “Деяка людина є тварина”.

Універсальна система (або система систем), що будується на базі логічного квадрата, логічні терміни якого спроможні переходити один у одного, являє собою синтез класичної і некласичної (багатозначної) логік, перша з яких відбиває світ однозначно і чітко, а друга – багатозначно, нечітко. Перша відображає статичний аспект світу, друга – його динамічний аспект, де виявляються різноманітні процеси перетворення одного в інше, розвиток і рух як фундаментальна характеристика нашого Всесвіту. Зрозуміло, що світ – такий же статичний, настільки і динамічний, тому адекватний відбиток цього світу можливий в сфері такої логіки, що з’єднує в собі статику і динаміку, що парадоксальним чином конститує взаємне перетворення речей і явищ. Така логіка іменується діалектичною; вона оперує динамічними, “рухливими”, “мінливими” поняттями.

Співвідношення в системі логічного квадрата (підкорення, контрарності, субконтрарності, контрадикторності, які встановлюються між чотирма судженнями) подані у формально-логічному (тобто статичному, однозначному) вигляді і відображають світ, що зупинився (дискретний, лінійно-одиничний аспект світу). Для того, щоб співвідношення в системі логічного квадрата застосувати в аналізі рухомого, мінливого, циклічно-континуального аспекту світу, необхідно подолати протиріччя між статичним і динамічним, тобто передати відповідні логічні відношення як градуйовані і рухомі (коли елементи квадрата, що **пов’язані суперечливими відношеннями**, можуть переходити один в одного, коли відношення підпорядкування постає як діалектичне, оскільки воно відображає парну взаємодію, в якій вирішення того, кому належить статус “керівника”, а кому – “підлеглого” – це цілком умовна акція<sup>992</sup>), показати взаємне обертання чотирьох фундаментальних “аспектів” буття в сфері відношення контрмедіальності (нейтральності, “межі”), що покладається в “центрі” чотирьох логічних відношень і є “логічно рівновіддаленим” від чотирьох видів суджень, включаючи їх у себе і виражаючи парадоксальну реальність “форми безформного”, за Гегелем, або “круглого квадрата” древніх. Варто сказати, що межа тут виявляє парадоксальні властивості. Вона може належати як суб’єкту (тобто бути не-об’єктом), так і об’єкту (тобто бути не-суб’єктом), а також їм обом

<sup>992</sup> Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времён) / О.С.Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 267 с. – С. 43.

одночасно, що створює передумову взаємного перетворення суб'єкта й об'єкта, коли логічні відношення між ними дійсно виявляються градуйованими і рухливими (що ми і використовуємо в процедурі аналізу структур, що нами розглядаються). Крім того у випадку, коли межа постає такою, що не належить ні об'єкту, ані суб'єкту, вона виступає деяким нейтральним початком, у рамках якого виявляється можливим взаємне обертання всіх елементів логічного квадрата і який виражає реальність принципово непізнаної і парадоксальної сутності, котру релігійна свідомість іменує Абсолютом, Богом, Дао та ін.

Слід сказати, що тут суперечливі відношення постають як такі, що змінюються та розвиваються. Це знаходить місце у різних філософських системах. Як пише Д.В. Кандиба, європейська (західна) філософія сконцентрована на такому відношенні протилежностей, коли вони стикаються і дають нову якість. Китайська – коли вони переходять одна в одну. Індійська – коли їх рівновага досягає абсолютного спокою<sup>993</sup>. Можна відмітити і четвертий тип відношень контрадикторності, коли протилежності відсутні зовсім. Ставлення філософів до проблеми, що аналізується, реалізується в сфері цих чотирьох альтернатив. “З точки зору буддизму та даосизму, гармонія – не кінцева мета світу, а лише шлях до кінцевої мети. Кінцева мета – досягнення стану повного спокою – центру круга, зняття всіляких протилежностей, в тому числі між спокоєм та рухом. Ідеал – досягнення ідеального спокою (дао, нірвана), спустошеності, безсмертя, повернення до Одного”<sup>994</sup>.

Отже, для того, щоб співвідношення в системі логічного квадрата застосувати в аналізі рухомого, мінливого, циклічно-континуального аспекту світу необхідно розглянути логічні відношення в контексті динамічних параметрів хвилі (рис. 82 Б):

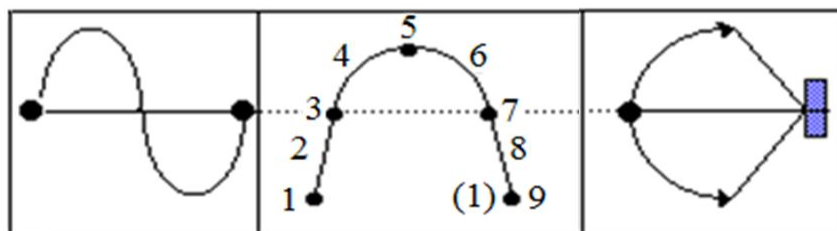


Рис. А

Рис. Б

Рис. В

Рис. 82. Комплексна модель хвилі

Загальностверджувальне судження можна співвіднести з точкою максимуму (швидкість дорівнює нулю), загальнозаперечне – з точкою мінімуму (швидкість дорівнює нулю), частковостверджувальне – з позицією “2” (“6”) – швидкість збільшується; частковозаперечне – з позицією “4” (“8”) – швидкість зменшується. Позиції “3” та “7” виступають як “нейтральні” логічні терміни, що виражають нейтральне відношення до всіх інших логічних “станів”. Цей базовий п’ятий стан можна порівняти з п’ятою стихією (п’ятим першоелементом) древніх, що називається квінтесенцією (ефіром), яку протиставляли чотирьом земним елементам (воді, вогню, землі, повітрю). Ця п’ята фундаментальна стихія відповідає п’ятому об’єднуючому<sup>995</sup> типу фізичної взаємодії – “великому об’єднанню”. А також п’ятому стану речовини – вакууму, який деякі дослідники співвідносять з ефіром древніх, оскільки, як пише А.Б. Мігдал, фізики повернулися до поняття “ефір”, яке не було взяте з архіву, а створилося знову у процесі розвитку науки<sup>996</sup>.

Зі станів хвилі ми можемо вивести **базові конструкти матерії**. У двох точках “нуль функції” (позиція “3”, “7”, рис. 82 Б) швидкість розгортання процесу максимальна і постійна, що дає нам уявлення про такий вид матерії, як поле, що не має маси спокою і є немов би рухом у “чистому вигляді”, що принципово не має маси спокою і який в цьому розумінні є “постійною” сутністю, котра постійно рухається з постійною швидкістю світла (у вакуумі). Точки максимуму та мінімуму (“5. 1, 9”), де швидкість процесу дорівнює нулю, співвідносяться з речовиною, яка характеризується масою спокою, за рахунок чого вона може актуалізуватися як дещо дискретне і відносно статичне. Ланки (позиції) хвилі, де ми спостерігаємо зміну швидкості (її зменшення чи збільшення) (“2, 4, 6, 8”) можна співвіднести з рухом, категорією, що позначає мінливість як символ зміни, в межах якої ні

<sup>993</sup> Кандиба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг // Д.В. Кандиба, В.М. Кандиба. – СПб., 1994. – 165 с. – С. 155.

<sup>994</sup> Кандиба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг. – С. 155-156.

<sup>995</sup> Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Теория, эксперименты и технологии / Г.И. Шипов. – М.: Наука, 1997. – 450 с.

<sup>996</sup> Ацюковский В.А. Общая эфиродинамика / В.А. Ацюковский. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 280 с.; Подольный Р.Г. Несколько интервью по научным вопросам / Р.Я. Подольный // Знание-сила. – 1983. – № 7. – С. 24–29.; Подольный Р.Г. Нечто по имени ничто / Р.Я. Подольный. – М.: Знание, 1983. – 192 с. – С. 57.



поле, ані речовина не існують у чистому вигляді, бо спроможні переходити один в одного, оскільки зменшення швидкості процесу приводить, у звісному розумінні, до “виродження” поля в речовину, а збільшення швидкості процесу веде, у свою чергу, до “виродження” речовини в поле. Час тут є категорією, яка виражає послідовну зміну речовинного та польового станів будь якого процесу, це категорія для опису послідовності зміни всіх позицій хвилі. Простір як сфера, де актуалізується хвильовий процес, є чимось цілісним, що, подібно до матерії як філософської категорії, неможливо відчувати дотиком. Тобто простір постає як матерія, “першооснова” буття. Можна сказати, що простір не бере участі ні в яких взаємодіях чи специфічних явищах, але наявний у всіх процесах, що спостерігаються у природі<sup>997</sup>.

Відповідно до філософських принципів єдності світу та тотожності буття і свідомості, відношення між елементами четверинних структур світу мають статус логічних відношень, які показані у логічному квадраті. Таким чином, кожен річ, кожне явище можна аналізувати за допомогою універсальної моделі, що відображає структуру логічного квадрата. У контексті релігійно-міфологічного розуміння дана структура знаходить багато проекцій.

В орієнтальній нумерології, міфології, натурфілософії ми знаходимо поняття “Тайцзі” (найвище начало, велика межа, Дао), що є початковою точкою для виникнення тьми речей у Всесвіті, яке здійснюється шляхом поділення Тайцзі на дві елементарні форми – сили *Інь* та *Ян*, що, у свою чергу, породжують чотири побічні форми – сильне та слабе інь та ян<sup>998</sup>. У буддизмі та індуїзмі, як ми вже відмічали, дану четверинність можна співвіднести з чотирма альтернативами індійської логіки і з чотирма рівнями осягнення буття в контексті взаємовідношень між суб’єктом та об’єктом (як будь-якими протилежностями): або суб’єкт є первинною реальністю, або об’єкт, або ні суб’єкт, ані об’єкт, або і суб’єкт, і об’єкт<sup>999</sup>.

Ці чотири концептуальні рівні реальності співвідносяться з етапами розвитку діалектичного протиріччя<sup>1000</sup>, яке виступає уможглиною основою будь-якого розвитку, руху, що є, у свою чергу, основним атрибутом та способом існування світу: тотожність (стан єдності протилежних початків, – суб’єкта та об’єкта, коли вони постають співіснуючими), відмінність (стан відмінності суб’єкта та об’єкта, їх диференціація), протилежність (стан, де вони постають як такі, що принципово заперечують взаємне існування та взаємно виключаються). І.П. Павлов встановив, що існує два типи процесів нервового гальмування – безумовне (зовнішнє) та умовне (внутрішнє). При цьому виділяють чотири види внутрішнього гальмування – згасаюче, диференціальне, запізнювальне, умовне<sup>1001</sup>. У взаємодії з іншими людьми людина реалізує як мінімум чотири семіотичні функції: а) бути знаком для інших, б) бути знаком для себе, в) ставитись до іншого як до знаку, г) ставитись до себе як до знаку<sup>1002</sup>.

Крім того, можна виділити чотири види знаково-символічної діяльності: “заміщення”, “кодування”, “схематизацію”, “моделювання”<sup>1003</sup>. Заміщення передбачає взаємодію двох речей (це поле), кодування – перетворення (рух), схематизація характеризується лінійно-послідовним моментом (час), моделювання – створенням наново образу об’єкта (речовина). В.І. Вернадський виділяв чотири головні типи організації життя: організмовий, популяційно-видовий, біоценотичний, біосферний<sup>1004</sup>, а В. М. Дільман – чотири моделі механізмів розвитку хвороб<sup>1005</sup>. Можна говорити про чотири типи мотивів – гомеостатичні (людина прагне зняти напругу), гедоністичні (людина прагне до насолоди), прагматичні, альтруїстичні<sup>1006</sup>. К.К. Платонов виділяє чотири аспекти особистості: соціально обумовлені властивості (спрямованість, моральні властивості), індивідуальний досвід (знання, навички, вміння), індивідуальні особливості окремих психічних процесів (чуття, сприйняття, емоції, почуття, воля), біологічно обумовлені властивості (темперамент, інстинкти)<sup>1007</sup>. В.І. Ковальов розглядає чотири типи регуляції часу людиною: стихійно-побутовий, функціонально-дійовий, споглядально-пролонгований, творчо-перетворюючий [див.: <sup>1008</sup>]. Д.Н. Узнадзе пише про чотири типи

<sup>997</sup> Гивишвили Г.В. Принцип дополнителности и эволюция природы / Г.В. Гивишвили // Вопросы философии. – 1997. – № 4. – С. 72–85.

<sup>998</sup> Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с. – С. 520, 653.

<sup>999</sup> Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с. – С. 234–235.

<sup>1000</sup> Философский словарь под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с. – С. 391.

<sup>1001</sup> Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 399 с. – С. 123.

<sup>1002</sup> Глотова Г.А. Человек и знак / Г.А. Глотова. – Свердловск, 1990. – 280 с. – С. 31.

<sup>1003</sup> Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.

<sup>1004</sup> Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Рольф, 2002. – 576 с.; Вернадский В.И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 703 с.

<sup>1005</sup> Дильман В.М. Четыре модели медицины / В.М. Дильман. – Л.: Медицина, 1987. – 287 с.

<sup>1006</sup> Калинаускас И.Н. Наедине с миром / И.Н. Калинаускас. – К., 1991. – 287 с. – С. 63.

<sup>1007</sup> Платонов К.К. О системе психологи / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.; Платонов К.К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

<sup>1008</sup> Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. – С. 140.

самовираження особистості: перший тип відбиває все, що переживає, другий для цього повинен прикласти вольові зусилля, третій (парадоксальний) поводить себе протилежним чином в однакових ситуаціях і подібним в різних. Четвертий тип залишається весь час у своєму внутрішньому світі<sup>1009</sup>. Головна доктрина Кабали вчить про Бога Ягве, назва якого складається з чотирьох літер, що дають Тетраграматон. Ці чотири літери (Іод-Хе-Вау-Хе) втілюють відповідним чином Самодостатнє Буття, Внутрішнє Самоусвідомлення Єдиного Буття, Загальний Андрогін як породження першого та другого елементів (Іод та Хе), Зовнішнє Самоусвідомлення Субстанції, яке пасивно по відношенню до Буття. Ця схема є вираженням “загального закону будь-якого проявлення та реалізації” [див.:<sup>1010</sup>]. Космогонія Кабали включає чотири початки: Божество (Єдність), Матерію (Двійцю), Форму чи Ідею, та Світову Душу<sup>1011</sup>. І.Н. Калинаускас у книзі “*Віч-на-віч зі світом*” пише про чотири ритми людини: “нескінченність”, “потік”, “дискретна” “множинність” “деструкція”<sup>1012</sup>. Д.Л. Андреев у книзі “*Троянда світу*” пише про чотири етапи еволюції відношення людства до природи: язичницький, аскетичний, науково-утилітарний, інстинктивно-фізіологічний<sup>1013</sup>. Тут можна говорити й про чотирирукого Шиву, як і чотирируку Свастику, як і четвірка, якої приносили клятви піфагорійці, а також про концепцію чотирьох циклів періодичної таблиці Менделєєва.

М. Вебер виокремлює чотири види діяльності: цілераціональне, ціннісно-раціональне, афективне і традиційне. Перший вид реалізується через очікування певної поведінки предметів зовнішнього світу та людей (критерій такої дії є успіх). Другий тип орієнтується на систему цінностей. Третій впливає з афектів та почуттів людини.

Юридичний закон має складатися з чотирьох складових: преамбули (вступу), диспозиції (опису становища щодо проблеми), гіпотези (за яких обставин може статися порушення) та санкції (яке передбачається покарання).

Можна говорити про чотири головні візуальні ознаки предметів<sup>1014</sup>: геометричні ознаки (які співвідносяться з простором), ознаки дії (рух), оціночно-емоційні (поле), пряме найменування предмету (речовина). Ще Евклід розрізняв два способи логічного доведення – аналіз та синтез. Кант виявив існування двох типів синтезу (якісний – у смислі сходження від основи до висновку; кількісний – у смислі переходу від частин до цілого) і двох типів аналізу (якісний – перехід від висновку до основи; і кількісний – перехід від цілого до частин)<sup>1015</sup>. Кабала вчить про чотири світи: світ надприродного, світ творіння, світ народження речей, світ речей та дій.

Виділяють чотири категорії знаків, сполучаючи їх функціональну та змістову характеристики індекси (знак не відокремлюється від об’єкта), іконічні знаки (копії), символи (наочно-образне вираження абстрактних ідей та понять), мовні знаки<sup>1016</sup>.

На думку М.М. Амосова, елементом організму є саме клітина, а не молекула білка, тому що клітинам, а не молекулам притаманні основні якості організму: збудженість, ріст, розмноження і перш за все обмін речовин<sup>1017</sup>.

Ми можемо говорити й про чотири групи крові, а також про чотири стани свідомості, згідно з ведичною мудрістю (стан бадьорості, сон зі сновидінням, без сновидінь, чиста свідомість, яка веде до Брахману<sup>1018</sup>). В упанішадах та Бхагавад-Гіті ми знаходимо схему чотирьох паралельних рядів явищ, а саме: те, що відноситься до жертвоприношення, до мікрокосму, до макрокосму, до речовинно-тілесного боку останнього (Бх.-Г., 8, 1-4). У Тейяра де Шардена можемо прочитати про чотири етапи розвитку космосу: переджиття – життя – думка – наджиття. У Шрі Ауробіндо зустрічаємо дещо подібне: матерія – життя – розум – супраментальне людство [див.:<sup>1019</sup>]. У плані ведичного канону можна говорити про чотири шари вед, які традиційно співвідносяться з індійськими цілями людини, що подані в еволюційному розгортанні: наснага, користь, обов’язок, духовне звільнення<sup>1020</sup>.

<sup>1009</sup> Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

<sup>1010</sup> Шмаков В. Священная книга Тота. Великие арканы Таро. Абсолютные Начала Синтетической Философии Эзотеризма (Опыт комментария) / В. Шмаков. – М., 1916; Киев: София, 1993. – 510 с. – С. 129.

<sup>1011</sup> Шмаков В. Священная книга Тота. – С. 145.

<sup>1012</sup> Калинаускас И.Н. Наедине с миром / И.Н. Калинаускас. – К., 1991. – 287 с.

<sup>1013</sup> Андреев Д.Л. Роза мира / Д.Л. Андреев. – М.: Товарищество “Клышников-Комаров и К”, 1992. – 282 с. – С. 38.

<sup>1014</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с. – С. 52.

<sup>1015</sup> Кант И. Собрание сочинений в 6-ти томах / И. Кант. – М.: Мысль, 1963–1966. – Т. 1. – 453 с.; т. 2. – 510 с.; т. 3. – 799 с.; т. 4, ч. 1. – 544 с.; т. 4, ч. 2. – 478 с.; т. 5. – 564 с.; т. 6. – 743 с. – Т. 2. – С. 394.

<sup>1016</sup> Коршунов А. М. Отражение, деятельность, познание. – М.: Политиздат, 1979. – 216 с.; Коршунов А.М. Теория отражения и эвристическая роль знаков / А.М. Коршунов, В.В. Мантатов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 214 с.

<sup>1017</sup> Амосов М.М. Раздуми про здоров’я / М.М. Амосов. – К.: Здоров’я, 1990. – 166 с. – С. 3-5.

<sup>1018</sup> Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с. – С. 59.

<sup>1019</sup> Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм. – С. 221.

<sup>1020</sup> Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм. – С. 246.

Можна говорити про принцип етапності у формуванні рефлекторної діяльності мозку, якій полягає в тому, що у процесі філогенезу над давніми системами надбудуються філогенетично молоді системи, що виявляють інтегративні відношення. Фізіологічна сутність змін чотирьох рівнів інтеграції така: першого – спино-бульбарного (безчерепні і круглороті), другого – текто-церебеллярного (риби), третього – диенцефало-теленцефального (амфібії і рептилії), четвертого – неocerebellum-неоталамо- і неокортикального (ссавці)<sup>1021</sup>.

Можно говорити й про чотири гормональні системи (рівні) вищих тварин: автокринна (вироблення клітиною гормонів для себе), паракринна (вироблення гормонів клітинами для невеликої групи інших клітин), тканинна (вироблення гормонів тканинами, наприклад жировою тканиною), нейроендокринна, яка, в свою чергу має чотири рівні: перший рівень включає периферичні залози, наприклад статеві; другий рівень включає гіпофіз, що контролює декілька периферичних залоз; третій рівень включає гіпоталамус, який координує вегетативні та ендокринні процеси, що необхідні для підтримання гомеостазу; четвертий рівень включає відділи вищої нервової системи, яким підпорядковується гіпоталамус<sup>1022</sup>.

Е. Фромм вважав, що людина в процесі життєдіяльності вихляється пов'язаною зі світом четвертинним чином: 1) через придбання та вживання речей (асиміляція); 2) через встановлення відносин з іншими людьми і з собою (соціалізація). Характер людини при цьому визначається як відносно постійна форма, в якій “каналізується енергія людини в процесах асиміляції та соціалізації”, що реалізується у спектрі двох видів орієнтації індивіду – непродуктивної та продуктивної. Продуктивна орієнтація буває чотирьох видів: рецептивна (яка одержує ззовні), експлуататорська (яка бере ззовні), накопичувальна (зберігаючи те, що було взято), ринкова (яка здійснює обмін)<sup>1023</sup>. Е. Фромм у книзі “*Втеча від волі*” пише про чотири механізми “втечі від волі”: садизм, мазохізм, деструктивізм, конформізм<sup>1024</sup>.

С. Гроф відокремив чотири перинатальні матриці, які відповідають стадіям процесу народження: 1) стан симетрії материнського та дитячого організмів, 2) стан неможливості перебування дитячого організму в симетричній злитності з навколишнім середовищем, 3) стан розщеплення симетрії, 4) стан асиметрії<sup>1025</sup>. Е. Дюркгейм вважав, що ідеологія виконує релігійні функції у суспільстві, тому головні соціальні функції культової діяльності, релігії та ідеології співпадають. До цих головних функцій він відносив дисциплінарну, цементуючу, відтворюючу, ейфорійну (яка підносить)<sup>1026</sup>. Говорячи про два типи суспільних відносин (кооперативну та конкурентну), М. Дойч пропонує чотири типи поведінкових стратегій у групі: 1) стратегія прояву альтруїзму на атаку, загрозу; 2) стратегія реагування оборонним чином на загрозу чи атаку; 3) стратегія загрози, коли на атаку відповідають атакою; 4) стратегія, яка передбачає спочатку загрозу, а потім утихомирення [див.: <sup>1027</sup>]. Можна говорити й про чотири типи особистості в аспекті внутрішньогрупових відносин, що співвідносяться з чотирма темпераментами: контрособистістий, контрзалежний, залежний, надособистістий<sup>1028</sup>.

Класифікація Галена ліків характеризується тим, що їм притаманні чотири властивості: жар, сухість, вологість та холод [див.: <sup>1029</sup>]. Можна говорити й про Четверицю (Тетрактис) теософів – Хаос, Теос, Космос як три символи свого Синтезу – Простору<sup>1030</sup>. Каббала говорить про три види Світла і той четвертий, який їх проникає: об'єктивне Світло, відображене Світло, абстрактне Світло<sup>1031</sup>. Можна говорити й про чотири євангелічні символи – Тельця, Орла, Лева, Ангела.

Згідно з юнгівською концепцією психічного його структура складається з чотирьох елементів<sup>1032</sup>: колективне та індивідуальне свідоме та безсвідоме.

В буддизмі ми знаходимо у якості джерел зла чотири сутності: бажання, ненависть, страх, оману<sup>1033</sup>. Можна говорити про чотири найбільш значущих підходи до аналізу світу: імпульсно-

<sup>1021</sup> Карамян А.И. Принцип этапности в функциональной эволюции мозга / А.И. Карамян // Первые Орбелиевские чтения. – Ереван, 1967. – С. 37–63.

<sup>1022</sup> Дильман В.М. Четыре модели медицины / В.М. Дильман. – Л.: Медицина, 1987. – 287 с.

<sup>1023</sup> Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с. – С. 59–96.

<sup>1024</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

<sup>1025</sup> Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с.

<sup>1026</sup> Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев / Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.; Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с франц. и послесл. А.Б. Гофмана / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. – 575 с.

<sup>1027</sup> Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 208 с. – С. 48.

<sup>1028</sup> Bennis W. A theory of group development / W. Bennis, H. Shepard // Human relations// – 1956. – № 4. – Р. 415–437.

<sup>1029</sup> Фуко М. Археология знания / М. Фуко. – К., 1996. – 208 с.

<sup>1030</sup> Блаватская Е. П. Тайная доктрина в 4-х т. – Донецк: Сталкер, 1997. – Т. 2. – 512 с. – С. 62.

<sup>1031</sup> Блаватская Е. П. Тайная доктрина в 4-х т. – С. 177.

<sup>1032</sup> Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М. Руткевича / К.Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.

модельний, енерго-інформаційний, просторово-часовий, структурно-силовий<sup>1034</sup>. Систему фактажу науки при цьому можна поділити на віртуальну (фактаж суміжних наук), континуальну (весь фактаж об'єкту дослідження), парадигматичну (частина фактажу континуального та віртуального, на якому базується відповідна наукова парадигма), оперативну (сфера, де виникають “емпіричні факти” через дію процедури “картування”). Якщо вважати, що система складається з трьох елементів (дуальної пари та “нейтрального центру”), то слід додати: четвертий елемент системи є її генетичним початком, який створює систему в цілому<sup>1035</sup>. Первісними логічними формами є судження, питання, команда, пропозиційна форма<sup>1036</sup>. Цікаво, що об'ємний вигляд планктонів як елементів суперпростору вакууму виявляється у формі тетраедру (чотиригранник, всі грані якого – трикутники).

Древні греки говорили про чотири різновиди любові, які співвідносяться з чотирма темпераментами: ерос (егоїстична потреба у володінні), сторге (потреба у ніжності, увазі), філія (дружній союз), агапе (самозреченність) [див.: <sup>1037</sup>].

Е. Дюркгейм пише про чотири функції ідеології (ейфорійну, цементуючу, відтворюючу, дисциплінуючу)<sup>1038</sup>, Т. Хосмер – про чотири системи етики: 1. утилітаризм (який враховує лише користь для більшості); 2. універсалізм (який враховує лише наміри людини, мало звертаючи уваги на результати її дій); 3. напрямок, який шукає справедливості для всіх людей через рівномірний розподіл матеріальних благ; 4. напрямок, який перш за все цінить особисту свободу.

На рівні психіки людини ми маємо чотири можливих відношення між стимулом і реакцією, що виражається в схемі чотирьох фазових станів психіки. У системному аналізі, якому концептуально підпорядковуються всі явища нашого світу, ми знаходимо чотири фундаментальні ізомерії (симетрії) – субстанціональну, часову, динамічну, просторову<sup>1039</sup>, що можна співвіднести з чотирма формами та видами буття матерії – речовиною (субстанція), часом, рухом, полем, простором, оскільки субстанціональна та просторова ізомерії відносяться одна до одної як суб'єкт та об'єкт, тобто внутрішнє та зовнішнє (дискретне та континуальне), речовинне та польове. В той час як в межах руху суб'єкт і об'єкт взаємно нейтралізуються, “розчиняються” один в одному (як ілюстрацію цього твердження згадаємо апорією Зенона “Стріла”<sup>1040</sup>), а у межах часу вони розміщені як співіснуючі й послідовно змінюють один одного. Чотири рівні реальності, які тут подані, очевидно, співвідносяться й з іншими четвертинними координатами буття, такими як чотири принципи логічного мислення (принцип несуперечності мислення, закони виключного третього, достатньої підстави, тотожності), чотири групи математичних аксіом (аксіоми приналежності, руху, неперервності, порядку). К. Юнг виділяв чотири типи особистості (мислительний, чи інтелектуальний, емоційний, чи сентиментальний, чуттєвий, чи сенситивний, інтуїтивний)<sup>1041</sup>. Це й чотири агрегатні стани речовини (твердий, рідкий, газоподібний, плазмовий), чотири фундаментальні типи фізичної взаємодії (сильне, слабе, електромагнітне, гравітаційне).

В.А. Карташев виділяє чотири типи систем, які вписуються у межі чотирьох альтернатив:

- 1) пасивні системи;
- 2) активні системи;
- 3) системи, що поєднують властивості пасивності та активності;
- 4) нейтральні системи<sup>1042</sup>.

В алхімії присутні чотири властивості речовин – горючість, летючість (або випаровуваність), вогнестійкість, розчинність<sup>1043</sup>.

“Закон чотирьох чисел”<sup>1044</sup> (який описується чотирма моментами: 1) єдність; 2) бінарно-антиномічний характер; 3) тріадний механізм самопізнання; 4) тетрадична формально-змістова сутність, яка визначається законом чотирьох понять та четвертинними просторово-часовими

<sup>1033</sup> Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с. – С. 97.

<sup>1034</sup> Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира / А.Ф. Бугаев. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с. – С. 45.

<sup>1035</sup> Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира. – С. 126, 75.

<sup>1036</sup> Формальная логика. – Л.: Изд. ЛГУ, 1977. – 357 с. – С. 53.

<sup>1037</sup> Государев Н.А. Треугольный человек / Н.А. Государев. – М.: Молодая гвардия 1991. – 270 с. – С. 146.

<sup>1038</sup> Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев / Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.

<sup>1039</sup> Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

<sup>1040</sup> Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 719 с. – С. 573.

<sup>1041</sup> Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А.М. Руткевича / К.Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.

<sup>1042</sup> Карташев В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В.А. Карташев. – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 325 с. – С. 336–337.

<sup>1043</sup> Кумпф Ф. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с. – С. 116.

<sup>1044</sup> Чучин-Русов А.Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание / А.Е. Чучин-Русов // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 3–14.; Шабетник В.Д. Фрактальная физика. Наука о мироздании / В.Д. Шабетник. – М.: Тибр, 2000. – 416 с.

координатами реалізації: земля – небо (простір) та життя – смерть (час), що відповідає четвериці М. Хайдеггера [див.: <sup>1045</sup>]) втілюється і в “загадці чотирьох кольорів”, яка полягає в тому, що на глобусі достатньо чотирьох кольорів для фарбування країн, морів, океанів, щоб подібні кольори не стикалися. Цікаво, що четверинність є межею логічно-математичної (алгоритмічної) визначеності світу, що в математичному контексті довів Е. Галуа. “З позиції алгоритмічного погляду на речі вчений довів неможливість складання універсальних програм для вирахування коренів рівнянь п’ятого ступеня і вище в алгоритмічній мові...”<sup>1046</sup>.

Тут можна говорити й про дуплекс-сферу (чотирьохмірну сферу)<sup>1047</sup>, котра допомагає вирішити загадку паранормальних явищ відносно трансценденції часу<sup>1048</sup>, оскільки у статичному положенні дуплекс-сфера являє собою послідовність генетично пов’язаних сфер, які вкладаються одна в одну, що дає можливість змодельовувати час як “четвертий вимір”, послідовність сфер (об’єктів), котрі розгортаються у часі, але існують одночасно у деякому чотирьохмірному просторі. Цікаво, що, як пише Г.І. Сергєєв у книзі “Етюди багатомірного світу”, математична топологія вирішила завдання про трьохмірний перетин дуплекс-сфери та одержала вираження, котре описує у нашому трьохмірному світі тіло у вигляді кардіоїди (фігури, подібної до серця), яка постає як “резонатор голографічного типу”.

Св. Іриней стверджував, що в основі вчення Валентина про Божество лежить поняття про непізнаваному Двійцю, яка позначалась містичними найменуваннями Невимовність та Мовчання. З даній неосяжній сизгезії виходить друга, яка йменується Отцем та Істиною. Разом вони формують таємничу четверицю, чи Тетраду, яка, згідно з вченням піфагорійців про квадрат, виходить з одиниці та містить в собі **повноту потенцій всього суцього**.

В соціоніці ми маємо чотири системні функції, о потрібні для діяльності організації: 1. Забезпечення змін в зовнішньому середовищі. 2. Надання послуг, реалізація проектів. 3. Виконання внутрішніх оперативних завдань. 4. Виконання внутрішніх стратегічних завдань. При цьому горизонтально побудова підприємства передбачає три відділи: нові технології, небезпечність і контроль, комерція, людина та виробництво.

Лейбніц вважав, що все суще може бути пояснено за допомогою чотирьох принципів: розуму, простору (“первісно-протяжне буття, що має три виміри та містить у собі всі речі”), матерії (“вторинно-протяжне буття, яке характеризується непроникністю та опірністю”) і руху (“зміна простору”)<sup>1049</sup>. Матерію можна співвіднести з речовиною як чимось “непроникним”, простір – з полем, розум – з часом, бо розум відбиває “серіацію” суцього. У Канта ми зустрічаємо чотири типи оформлення (категоріального синтезу) чуттєвих даних в категоріях розуму: кількість, якість, відношення, модальність, а Гегель виділяв чотири класи суджень: буття, судження рефлексії, необхідності, судження поняття (Ф. Енгельс характеризує першу групу як “одиничні судження”, другу і третю – як “особливі”, а четверту – як “всезагальні”<sup>1050</sup>). Можна говорити й про чотири головні типи взаємодії в межах комп’ютерних систем. У цьому зв’язку зазначимо, що Р. Пенроуз всі базисні елементи матерії запропонував розглядати як твістори – гіпотетичні об’єкти, що описуються четверкою комплексних чисел<sup>1051</sup>.

На базі логічного квадрата (який у даному випадку можна було б назвати “діалектичним”) можна побудувати будь-яку систему.

Подамо структуру Всесвіту, що базується на логічних відношеннях логічного квадрата, яку ми іменуємо “універсальною моделлю буття”:

|          |      |
|----------|------|
| речовина | поле |
| час      | рух  |

Рис. 83. Універсальна модель буття

<sup>1045</sup> Современная западная философия : Словарь / Сост. : В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с. – С. 221, 336.

<sup>1046</sup> Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 38.

<sup>1047</sup> Шмелев И. П. Канон. Ритм, пропорция, гармония / И.П. Шмелев // Архитектура СССР. – 1979. – № 2. – С. 36–40.; Шмелев И.П. Золотая симфония (кто такой Хеси-Ра?) / И.П. Шмелев // Проблемы русской и зарубежной архитектуры. – Л., 1988. – С. 75–91.; Шмелев И.П. Солнце мертвых: Эпогея / И.П. Шмелев. – М.: Скифы, 1991. – 208 с.; Шмелев И.П. Феномен Древнего Египта / И.П. Шмелев. – Минск, 1993. – 64 с.; Шмелев И.П. Феномен структурной гармонии среды / И.П. Шмелев // Психология и архитектура, ч. 1 / И.П. Шмелев. – Таллин, 1983. – С. 176–180.

<sup>1048</sup> Кратохвиль В.И. Ясновидение / В.И. Кратохвиль. – К.: Интербук, 1991. – 96 с. – С. 53.

<sup>1049</sup> Лейбниц Г.В. Сочинения в 4-х томах / Г.В. Лейбниц. – М.: Мысль, 1982–1983. – Т. 1. – 636 с.; т.2. – 1983. – 686 с. – Т. 1. – С. 20.

<sup>1050</sup> Маркс и Энгельс. Сочинения. – Т. 20. с. 538.

<sup>1051</sup> Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 54, 71.

Розглянемо логічні відношення між елементами Всесвіту. Час похідний від речовини, підпорядковується їй у тому розумінні, що, як показав М.А. Козирев, час відбиває організацію, структуру речовини<sup>1052</sup>. Можна зробити припущення, що час є функцією речовини, віддзеркалює характер її зміни в результаті руху, розвитку (тобто час залежить від речовини, оскільки, як доводить теорія відносності, поблизу маси час уповільнює свою ходу пропорційно збільшенню гравітаційних сил).

А сам рух похідний від поля, підпорядковується йому, бо поле відображує взаємодію фізичних об'єктів, у результаті чого вони включаються в рух, який виступає функцією поля, що не має маси спокою і є наче рух у "чистому вигляді".

Речовина та поле (як і час та рух), що доповнюють один одного, є контрарними (супротивними) сутностями. Окрім цього, речовина знаходиться в суперечливих відношеннях з рухом, а час – з полем, оскільки рух "згашає" речовину, яка при інтенсивному русі, близькому до швидкості світла, втрачає свої речовинні властивості й набуває польових.

Простір знаходиться у нейтральних відношеннях до чотирьох конструктів Всесвіту, які, до речі, співвідносяться з чотирма типами фундаментальної фізичної взаємодії: сильну взаємодію, що "тяжіє" усередину речовини, можна назвати "речовинною"; електромагнітну – "польовою"; слабку – "часовою" (слабка взаємодія співвідноситься з часом, оскільки вона не характеризується дзеркальною симетрією); гравітаційну – "динамічною".

У цьому зв'язку можна аналізувати десять вищих родів всіх речей, тобто класів предметів з найбільш загальними ознаками, які зафіксував Арістотель. Він виділяв десять категорій (семантичних класів предикатів)<sup>1053</sup>, що так чи інакше співвідносяться з фундаментальними конструктами матерії, при цьому кожному із конструктів відповідають дві аристотелевські категорії, одна з яких відбиває її змістовий, циклопричинний, а друга – формальний, лінійнопричинний аспекти.

- 1) **Час**: категорія часу (вчора) і кількості (у три лікті).
- 2) **Простір**: категорія місця (у Ліцеї) та положення (лежить).
- 3) **Рух**: категорія дії (розрізує) та пасивності (розрізується).
- 4) **Речовина**: категорія субстанції (людина) та якості (вчений).
- 5) **Поле**: категорія відношення (більше) та стану (взутий).

Розглянемо ще одну модель – модель мови як функціональної системи.

|       |                 |
|-------|-----------------|
| звук  | словосполучення |
| склад | слово           |

Рис. 84. Модель мови як функціональної системи

Звук та слово, склад та словосполучення знаходяться у зворотно-кореляційних відношеннях: чим більше виражений складовий початок мови, тим менш активне словосполучення, і навпаки. Далі: чим більше виражений звуковий (сонорний) початок, що спостерігається головним чином на рівні примітивних прамов, тим менше розвинута морфологічна будова слова, якому при цьому не властиво мати складну афіксальну структуру, його суттєва особливість нівелюється.

Склад та звук, слово та словосполучення знаходяться у прямо-кореляційних, взаємно залежних відношеннях, коли розвинуте звукове начало мови передбачає й розвинене складове начало, яке виступає фактором оформлення зв'язок звуків у слова в процесі комунікації; розвинуте словосполученне начало передбачає розвинене вербальне начало; слово при цьому одягається в багату афіксальну оболонку, що приводить до збільшення граматичних можливостей задля побудови різноманітних словосполучень.

Речення знаходиться у нейтральних відношеннях до всіх чотирьох конструктів мови.

Таким чином, можна виділити три підходи до розв'язання проблеми типологізації частин мови: семантичний, синтаксичний, морфологічний. Існує ще один підхід, який об'єднує три типологічні критерії. Це граматико-психологічний (психолінгвістичний) підхід, поданий Л.В. Щербою у відомій статті "Про частини мови в російській мові". Семантичний аспект слова розкривається у структурній схемі логічної координати форм і видів матерії:

<sup>1052</sup> Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

<sup>1053</sup> Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл. 1983. – С. 391.

|                        |            |
|------------------------|------------|
| Іменник                | Дієслово   |
| Допоміжні частини мови |            |
| Прикметник             | Прислівник |

Рис. 85. Модель частин мови

В іменнику переважають речовинні властивості, в дієслові – польові. Прислівник співвідноситься з рухом, відповідаючи на питання "як?", відображає процесуальний бік реальності. Прикметник відповідає часу, тому що окреслює ознаки предмета, які в силу загальної властивості матерії – руху – непостійні, градуйовані, мінливі. Інші частини мови, як і простір, що має властивість бути загальним консолідатором, можуть мати ознаки інших частин мови: дієприкметник – прикметника, дієприслівник – прикметника, категорія стану – дієслова, займенник – іменника. Зрозуміло, що дані співвідношення умовні і можуть варіюватися. Частки, вигуки, прийменники, сполучники та ін. найбільш повно співвідносяться з просторовим аспектом дійсності, тому що в тій або іншій мірі можуть взаємодіяти з усіма частинами мови, прямо не відповідаючи жодній з них. Синтаксичний аспект слова розкривається в моделі:

|           |           |
|-----------|-----------|
| Підмет    | Присудок  |
| Додаток   |           |
| Означення | Обставина |

Рис. 86. Модель синтаксичного аспекту мови

Отже, розглянутий метод аналізу мовних явищ виявляє універсальні риси, оскільки базується на концепції універсальної моделі буття, що постає універсальним структурно-логічним підґрунтям Всесвіту.

Розглянемо універсальну структуру будь-якого цілісного механізму на підставі будови автомобіля, що має такі базові елементи. По-перше це каркас, пружна основа, неходова частина, на якій кріпляться елементи механізму. По-друге, можна говорити про двигун як джерело роботи механізму. Тут також є в наявності передатний елемент – ПЕ – (поршнева пара, коробка передач і ін.). Далі можна говорити про робочу частину, котра, власне, і чинить роботу механізму. У автомобіля це колеса, що виступають елементом, який опосередковує взаємодію механізму і зовнішнього середовища. Можна говорити і про споживача, у сфері прагматичного контексту якого механізм створюється й експлуатується.

|          |                |
|----------|----------------|
| каркас   | рабоча частина |
| споживач |                |
| ПЕ       | двигун         |

Рис. 87. Модель механізму

Логічні відношення такі. Двигун конструктивно залежить від робочої частини як вихідної умови розробки механізму і як основного “знаряддя”, що виконує необхідну роботу.

Передатний елемент функціонально визначається конструктивними особливостями каркаса, тобто цілісної конфігурації автомобіля.

Передатний елемент функціонально суперечить робочій частині, тому що чим більш великі і численні передавальні механізми, тим більше губиться кінетичної енергії, що передається від двигуна, і тим більше зменшуються можливості робочої частини виконувати необхідну роботу. Навпаки, якщо передавальний механізм як такий конструктивно дуже простий і технічно “мінімальний” і здійснює передачу кінетичної енергії на базі мінімальної кількості передатних посередників, то можливості робочої частини підвищуються.

Двигун функціонально суперечить каркасу, тому що чим більш масивним, конструктивно “розвиненим” і технічно складним є каркас, тим менше можливості у двигуна переміщати цей каркас у просторі.

Розглянемо базову систему електротехніки. Електротехнічні пристрої функціонують на основі декількох принципів: принципу електропровідності або опірності, що втілюється, головним чином, у резисторах, провідниках, (відповідних в універсальній моделі буття речовині); принципу індуктивності і ємності, які нерозривно пов’язані один з одним, тому що вони використовують

властивості поля (котушка індуктивності, трансформатор, конденсатор, що відповідають у моделі буття полю); принцип руху, що виступає джерелом струму або напруги через дію електрорухоючої сили – ЕРС — (генератор струму або напруги, який характеризує дію сторонніх сил у джерелах постійного або перемінного струму, що відповідає в моделі буття руху); принцип керування спрямованістю струму, n-p (p-n) перехід (діод, транзистор, вакуумна лампа, що відповідають у моделі буття часу):

|                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| резистор (R, q)   | індуктор (L, C) |
| споживач          |                 |
| n-p (p-n) перехід | ЕРС (U, I)      |

Рис. 88. Базова система електротехніки

n-p (p-n) перехід забезпечує “часову” спрямованість електричного струму і функціонально залежить від резистора, що перешкоджає протіканню електричного струму в тому розумінні, що виявляє пропускну спроможність струму в момент, коли величина його диференціального опору, що змінюється, перетинає деяке “граничне значення”.

ЕРС (генератор струму або напруги) функціонально базується на принципі роботи котушки індуктивності (індуктора) у випадку одержання електрики механічним шляхом і на принципі роботи конденсатора (що характеризується певною ємністю) у випадку одержання електрики шляхом хімічної реакції.

n-p (p-n) перехід функціонально суперечить котушці індуктивності, що працює в умовах перемінного струму, тоді як n-p (p-n) перехід струм випрямляє. Крім того, у разі певних граничних величин частоти струму, n-p (p-n) перехід починає виконувати функції конденсатора або котушки індуктивності (в інтегральних мікросхемах n-p (p-n) переходи використовуються з метою одержання ємності й індуктивності), тобто перетворюється на свою протилежність.

Резистор функціонально суперечить ЕРС (генератору струму або напруги), тому що умовою проходження струму є наявність опору (провідності). І якщо провідність дорівнює нулю (опір дорівнює нескінченності), то ЕРС виявляється неіздатною викликати електричний струм. Тобто, говорячи метафорично, ЕРС применшується в умовах активізації опору.

Елементи базової системи електротехніки виявляють бінарний зміст, коли елемент у кожному осередку логічного квадрата репрезентований полярним чином, наприклад, опір – провідність, індуктивність – ємність, джерело напруги – джерело струму, p-n – n-p переходи.

Розглянемо базову систему комп'ютерної техніки. У комп'ютері є в наявності: 1) процесор (арифметико-логічний пристрій + тактовий генератор), що відповідає пружному елементу, тому що операції АЛП (набір команд процесора) є жорстко заданими; 2) пам'ять (пристрої, що запам'ятовують), яка відповідає елементу-трансформатору, співвідносячись з полемо в моделі буття, оскільки, подібно до поля, пам'ять виконує роль посередника між програмою і процесором, точніше, на блок пам'яті відправляється інформація про адресу осередку пам'яті, а з блока пам'яті ми одержуємо інформацію про зміст осередку пам'яті; таким чином, блок пам'яті трансформує адресний простір у простір даних (інформації); 3) шини (даних, адреси і керування), що відповідають елементу-передавачу; 4) програма, що відповідає елементу-джерелу; 5) споживач, що відповідає елементу-споживачу.

|          |          |
|----------|----------|
| процесор | пам'ять  |
| споживач |          |
| шини     | програма |

Рис. 89. Модель комп'ютера

Шини, що відповідають елементу-передавачу, функціонально залежать від процесора (структура шин даних адреси і керування визначається внутрішньою архітектурою процесора), а об'єм програми впливає з об'єму пам'яті в тому розумінні, що активний об'єм програми в пам'яті, як правило, намагаються мінімізувати.

Шини функціонально суперечать пам'яті: чим простіше алгоритм роботи шин, тим швидше дані з пам'яті потрапляють в АЛП процесора. Прикладом може слугувати внутрішня кеш-пам'ять процесора.

Процесор суперечить програмі в тому розумінні, що чим складніше стають програми, тим складніше процесору справлятися зі своїм завданням, його прагматична ефективність зменшується.



Якщо розглядати кожний елемент поданої схеми, то він також розпадається на чотири елемента. Наприклад, *процесор* диференціюється на тактовий генератор, АЛП, кеш-пам'ять, шини:

|                 |             |
|-----------------|-------------|
| такт. генератор | кеш-пам'ять |
| споживач        |             |
| шини            | АЛП         |

Рис. 90 Модель процесору

Інтерес являє те, що базові системи електротехніки і комп'ютерної техніки виваляються ізоморфними в тому розумінні, що основним конструктивним елементом процесора виступають кристали хімічних елементів, котрі є типовими резисторами.

Шини, що виконують передатні функції, прямо співвідносяться з діодом, а пам'ять, подібно до котушки індуктивності і конденсатора, має певну ємність.

Нарешті, програма є операційним джерелом роботи комп'ютера, подібно ЕДС (генератору струму або напруги).

Якщо провести паралель з автомобілем, то можна сказати, що функціонально процесор виконує роль каркаса, являючись фокусуючим початком для всіх елементів комп'ютера.

Шини керування, адреси і даних виконують роль автомобільного передатного пристрою для прямування всієї інформації.

Пам'ять і робоча частина автомобіля (колеса) виявляють певну функціональну подоби: колеса є результуючою ланкою активності автомобіля, подібно до того, як результуючою ланкою роботи комп'ютера (програми і процесора) є пам'ять (дані обчислень).

Можна сказати, що кінцева мета роботи коліс полягає в русі автомобіля, як і кінцева мета блока пам'яті – дані (інформація). Нарешті, автомобільний двигун функціонально ідентичний програмному забезпеченню комп'ютера, яке, подібно до двигуна, приводить потоки інформації в рух.

Розглянемо деякі системи в контексті універсальної моделі буття. Згідно з І.І. Шмальгаузен<sup>1054</sup>, існують чотири ланки біотичного колооберту життя:

- 1) передача спадкової інформації через зиготу і клітинне ділення;
- 2) перетворення інформації через зиготу в індивідуальному розвитку (реалізація фенотипів);
- 3) передача спадкової інформації через фенотипи особин, що складають популяційно-видовий рівень організації життя;
- 4) перетворення зворотної інформації в біогеоценозі і запис спадкової інформації в молекулах ДНК:

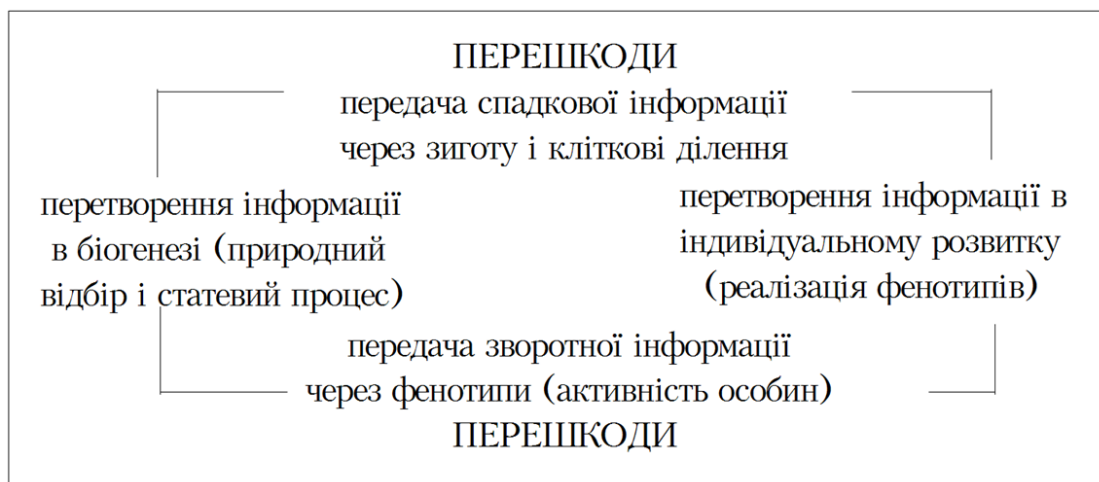


Рис. 91. Схема біотичного колооберту життя

І.І. Шмальгаузен вважав, що взаємодії цих рівнів цілком достатньо для саморегуляції та самовідтворення життя. Наведену вище схему можна перетворити за принципом логічного квадрата:

<sup>1054</sup> Шмальгаузен І.І. Пути и закономерности эволюционного процесса / И.И. Шмальгаузен. – М.: Наука, 1983. – 360 с.; Шмальгаузен І.І. Факторы эволюции (теория стабилизирующего отбора) / И.И. Шмальгаузен. – М.-Л., Изд-во АН СССР, 16-я тип. треста Полиграфкнига в Москве, 1946. – 396 с.



Рис. 92. Універсальна модель біотичного колооберту життя

Прослідкуємо за логічними відношеннями між елементами схеми: спадкова інформація знаходиться у суперечливих відношеннях із процесом її перетворення в індивідуальному розвитку у тому розумінні, що чим більше в особині втілюється загальновидова спадкова інформація, тим менше така особина постає як індивідуальна і особлива, процес її індивідуального розвитку нівелюється, і навпаки. Далі: чим більшого розвитку набуває фенотипова інформація, що робить особину індивідуальною і неповторною, тим більше нівелюється процес перетворення фенотипової інформації в біогеоценозі, тим значніше виокремлюється особина із середовища свого біогеоценотичного (видового) оточення.

У більш загальному вигляді дана закономірність, що поширюється на системний рівень аналізу дійсності, набуває філософської інтерпретації. Як пише М.І. Сетров, "... зовнішня обмеженість предмету... є вираженням його внутрішньої цілісності"<sup>1055</sup>, а "зв'язок між обмеженістю і цілісністю, – пише А.Н. Авер'янов, – простежується досить чітко. Чим більше система виділена, ізольована від середовища, тим більше вона внутрішньо цілісна..."<sup>1056</sup>.

Зазначене можна зіставити з аналітичними параметрами суб'єктивної реальності<sup>1057</sup>:

1) Змістовий параметр означає, що кожне явище суб'єктивної реальності є відображенням чогось і це відображення складає його зміст.

2) Формальний параметр означає, що кожне явище суб'єктивної реальності виступає в певній формі, оскільки зміст завжди так чи інакше оформлено.

3) Істиннісний параметр характеризує явища суб'єктивної реальності з боку адекватності відображення в ньому відповідного образу дійсності.

4) Ціннісний параметр означає, що будь-яке явище суб'єктивної реальності є відображенням, що містить відношення до нього суб'єкта, несе у собі певну значимість для даної особистості.

5) Діяльно-вольовий параметр характеризує явища суб'єктивної реальності з боку вектора активності, виражає той "вимір" суб'єктивної реальності, який можна позначити як проекцію у майбутнє і цілеспрямованість як дійовий, вольовий і творчий чинники:

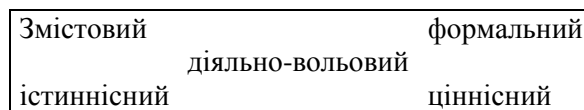


Рис. 93. Логічна модель особистісних феноменів

Змістовий параметр пов'язано зі змістом відображення, істиннісний параметр підпорядкований йому (у відповідності зі структурою логічного квадрата), оскільки він пов'язаний з адекватністю відображення і співвідноситься з мірою повноти цього відображення.

Формальний параметр пов'язаний з конкретною формою відображення, ціннісний – підпорядкований йому, бо співвідноситься зі ставленням суб'єкта до відображуваного об'єкта, а таке ставлення прямо впливає з форми відображення цього об'єкта.

Змістовий параметр суперечить ціннісному, бо чим більше важить зміст відображення у всій структурі відображення того чи іншого об'єкта, тобто чим повніше відображається внутрішня сутність предмету, тим більше дана сутність заломлює в собі фундаментальний рівень реальності (бо сутність всіх речей через єдність світу тотожня), тим більше даний предмет постає перед нами як всезагальний, тим більш невизначеним і менш конкретним є наше відношення до нього.

<sup>1055</sup> Сетров М.І. Информационные процессы в биологических системах / М.І. Сетров. – М.: Наука, 1975. – 155 с. – С. 16.

<sup>1056</sup> Авер'янов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Авер'янов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с. – С. 43.

<sup>1057</sup> Дубровский Д. И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М.: Мысль, 1983. – 228 с. – С. 100-104.

Формальний параметр суперечить істиннісному, бо чим більш формалізовано, “закодовано”, символізовано відображення предмета, тим в меншій мірі воно є адекватним реальному стану речей.

Р. Акофф та Ф. Емері підійшли до проблеми людського характеру з позиції “цілеспрямованих систем” та принципу вірогідності, що дозволило їм побудувати наступну модель<sup>1058</sup>:

|   |  |
|---|--|
| активний суб’єктоверт<br>(нечутливий, активний, “зłodий”) | пасивний суб’єктоверт<br>(нечутливий, пасивний, “йог”) |
| активний об’єктоверт<br>(чутливий, активний, “шеріф”)     | пасивний об’єктоверт<br>(чутливий, пасивний, мрійник”) |

Рис. 94. Модель співвідношення людських типів з позиції цілеспрямованих систем

Згідно з Г.С. Сковородою<sup>1059</sup>, людина є єдністю внутрішнього та зовнішнього аспектів, при цьому в теорії “трьох світів” Г.С. Сковорода ми знаходимо головний світ – космічний (Всесвіт, макрокосм) та два світи, що з нього випливають – світ людський (мікрокосм) та символічний (світ біблійський, що є єдністю внутрішнього та зовнішнього, тобто знаку та символу). Кожен з цих трьох світів має видимий та невидимий аспекти. Світ біблійський виступає зв’язуючою ланкою між видимим та невидим аспектами макро- і мікрокосмів.

В структурі логічного квадрата ми маємо:

|                    |                                     |                    |
|--------------------|-------------------------------------|--------------------|
| макркосм видимий   | біблійський світ<br>(знак + символ) | мікркосм видимий   |
| макркосм невидимий |                                     | мікркосм невидимий |

Рис. 95. Модель реальності Г.С. Сковорода

Головна **схема економіки** це формула капіталу як самозростаючої вартості, тобто вартості, що здатна приносити додаткову вартість. Формула капіталу “гроші – товар – нові гроші” (тобто сума грошей з приростом) може бути трансформована в структурі універсальної моделі таким чином:

|         |               |
|---------|---------------|
| товар   | гроші         |
| капітал | товарний обіг |

Товар, реалізований через гроші є товарним обігом, а гроші, реалізовані через товар, є капіталом.

Товар, без сумніву, є речовинним утворенням. Гроші як всезагальний еквівалент обміну, як “польове утворення”, що виражає взаємодію (товарний обмін), є “фікцією” (близькою за природою до поля), без якої широкий обмін товарів неможливий. Обіг є рухом, а капітал – часом, бо капітал характеризується самозростанням, має лінійно-послідовний характер, тобто здатен, подібно до часу, саморозгортатися.

Логічні відношення наступні. Капітал підкоряється товару, а товарний обіг немислимий без грошей. Товар суперечить обігу: чим більш активне товарне обертання (коли товар, що вироблений, відразу купується та споживається, тобто зникає), тим більш активніше виявляється процес нівелювання товару як дещо речовинно-статичного і фіксованого, тим скоріше товар перетворюється на гроші як товар, який у якості всезагального еквіваленту обміну може бути використаним у будь-який момент. Капітал суперчить грошам: чим більшу активність набуває капітал, тобто чим швидше він зростає, тим більше нівелюються гроші, які у даному випадку негайно вкладаються у справу: “немає вільних грошей, всі вони обертаються у бізнесі”.

Як ми писали, товар, реалізований через гроші є товарним обігом, а гроші, реалізовані через товар, є капіталом. Цю схему співвідношень можна записати наступним чином: капітал є товаром, що розглядається крізь призму грошей (капітал формується у процесі товарного обігу, взятого у грошовому вираженні, звідки витікає феномен самозростаючої вартості). А товарний обіг є гроші, що розглядаються крізь призму товару, тобто гроші як еквівалент товарного обміну існують в умовах товарного обігу.

Основні економічні закони – це найбільш суттєві, стійкі об’єктивні взаємозв’язки та причинно-наслідкові зв’язки у економічних процесах та явищах. Можна виділити чотири наріжних економічних закони – розвитку відношень виробництва, розподілу, обміну і споживання.

<sup>1058</sup> Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Сов. радио, 1974. – 272 с.

<sup>1059</sup> Сковорода Г.С. Пізнай в собі людину / Г.С. Сковорода. – Львів: Світ, 1995. – 527 с.

1. Закон розвитку відношень виробництва (виробництво є процесом створення матеріальних благ, необхідних для існування та розвитку суспільства) співвідноситься з речовиною (субстратно-матеріальною сутністю).

2. Закон розвитку відношень обміну співвідноситься с полем. Обмін передбачає обмін діяльністю між людьми, процес відчуження продуктів праці на еквівалентній основі, а загальною передумовою обміну є суспільний розподіл праці. Обмін – це фаза суспільного виробництва, що, з одного боку, пов’язує виробництво та обумовлений ним розподіл, а з другого – виробництво та споживання. Обмін діяльністю може, як ми вважаємо, набувати форм *конкуренції, взаємодоповнення, ізоляції (натуральне господарство) та загарбання*. *Ізоляція* як дещо дискретно-статичне співвідноситься з речовиною, *конкуренція* (як взаємодіюча категорія) з рухом, *загарбання* – з полем, а *взаємодоповнення* – з часом, який тут конституює “часові” пріоритети суб’єктів обміну та порядок їх обігу. П’ятий інтегральний тип обміну – *грошовий*, який у даному випадку виступає ніби “ефіром” для чотирьох типів обміну.

3. Закон розвитку відношень розподілу (як виразник рівня структуралізації суспільних благ співвідноситься з часом), як вираження одного з боків відношень виробництва, є ланкою, яка пов’язує виробництво та споживання. Це є необхідна фаза процесу відтворення суспільного продукту. Він включає *розподіл засобів виробництва, предметів споживання, необхідного продукту та додаткового продукту*. Необхідний продукт – це частина наново створеного продукту, що вироблений працівниками матеріального виробництва у вигляді фонду життєвих засобів, які призначаються для підтримки та відтворення життя робітників з точки зору існуючих соціально-економічних відносин. Необхідний продукт створюється на протязі необхідного робочого часу. Додатковий продукт є сукупністю матеріальних благ понад необхідного продукту.

4. Закон розвитку відношень споживання співвідноситься з рухом, оскільки споживання передбачає перетворення, зміну, тобто рух наявних продуктів. Споживання при цьому реалізується як чотиризначна сутність: споживання матеріальних та ідеальних благ, а також споживання матеріальних та ідеальних послуг.

Загальна схема законів розвитку чотирьох типів відношень набуває наступного вигляду:

| ВИРОБНИЦТВО | ОБМІН      |
|-------------|------------|
| РОЗПОДІЛ    | СПОЖИВАННЯ |

Розвиток цих категорій такий. Спочатку вони не диференціюються. Це стан “первісного витoku цивілізації”. Потім розвиток одержує *виробництво-обмін* (контрарні відношення). Тобто спочатку розвивається праця (виробництво) та її обмін. Тільки за цих умов група людей може вважатися соціально-економічною єдністю і тільки за цих умов можливе становлення суспільства. Наступна фаза – фаза відношень контрадикторності, коли кристалізуються всі чотири економічні категорії і між ними встановлюється зворотно-кореляційні відношення, які надають суспільству стійкості та соціально-економічної зрівноваженості. Це розквіт суспільства, його індустріальний етап розвитку. Наступна фаза – актуалізація логічних відношень субконтрарності, коли значення набувають *розподіл та споживання*. Це фаза занепаду локальної (та планетарної) цивілізацій. Потім має місце процес інтеграції економічних категорій, коли вони не диференціюються.

Розглянемо логічні відношення. Тип розподілу залежить від характеру виробництва, а тип споживання – від характеру обміну. Обмін суперечить розподілу. Якщо обмін діяльністю нівелюється, коли індекс обміну низький (натуральне господарство), то відношення розподілу активізуються та посилюються, коли розподіл благ стає не актуальною суспільно-політичною проблемою. Коли обмін активізований, тобто коли у суспільстві спостерігається високий рівень синергії<sup>1060</sup> і розподіл здійснюється за типом “зрівнялівки”, то процес обміну діяльністю нівелюються, його актуальність незначна. Виробництво суперечить споживанню (і в діалектичному сенсі, як довів К. Маркс, вони, по суті ідентичні, тобто вони є двома боками одного процесу<sup>1061</sup>). Якщо виробництво актуалізоване, тобто якщо суспільство витрачає багато зусиль на виробництво, то споживання зменшується, бо зменшується сфера послуг. Наприклад, рабська праця передбачає активізацію виробництва матеріальних благ, при цьому раб практично відчужений від сфери споживання. Хазяїн раба не зайнятий у сфері виробництва, але його споживчі можливості високі. В індустріальному суспільстві можна виділити два цикли відношень виробництво-споживання: цикл підвищеної активності сфери виробництва, коли люди більше працюють та заощаджують, і цикл

<sup>1060</sup> Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.; Maslow A. H. Synergy in the Society and the Individual // Journal of Individual psychology. – 1964. – N. 20.

<sup>1061</sup> Маркс К., Енгельс Ф. Сочинения, т. 12. – С. 719.

посилення тенденції до споживання, коли люди починають більше споживати, а виробництво зазнає спаду<sup>1062</sup>.

Розглянемо сферу виробництва. Вона кватерна.

|              |                |
|--------------|----------------|
| Група А      | Розумова праця |
| Група Б      | Фізична праця  |
|              |                |
| Виробництво  | Місто          |
| Сфера послуг | Село           |

Чим більше група А (виробництво засобів виробництва) домінує над групою Б (виробництво предметів споживання), тим більше виробництво домінує над сферою послуг (діада “виробництво – сфера послуг” підпорядковується діаді “група А – група Б”, коли між діадами встановлюється прямокореляційний зв’язок). Чим більше розумова праця домінує над фізичною, тим більше місто домінує над селом (це правило не діє, коли місто та село зрівняються у соціально-економічному сенсі, а це означає, що розбіжності між групами А та Б також нівелюються, коли предмети споживання будуть функціонально наближені до засобів виробництва, тобто коли праця стане нагальною потребою людини, котра буде відноситись до праці як до мети, а не засобу).

Розглянемо відношення контрадикторності. Чим більше група А домінує над групою Б, тим менше місто домінує над селом у плані життєвого рівня та споживчих пріоритетів. Якщо група Б (виробництво предметів споживання) домінує над групою А (виробництво засобів виробництва), то місто у плані розвитку сфери послуг та темпів споживання домінує над селом, яке завжди менше, ніж місто, спрямоване на споживання та розвиток сфери послуг (зрозуміло, що у розвиненому індустріальному суспільстві спостерігається тенденція до нівелювання різниці між селом та містом, групою А і Б). Чим більше виробництво домінує над сферою послуг, тим менше розумова праця домінує над працею фізичною. І навпаки, при перевазі розумової праці над фізичною, сфера послуг починає домінувати над сферою послуг. Треба сказати, що у розвиненому індустріальному суспільстві різниця між розумовою та фізичною працею, як і між виробництвом та сферою послуг, має тенденцію нівелюватися.

Розглянемо сферу розподілу, який передбачає розподіл таких елементів:

|                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| засоби виробництва  | необхідний продукт |
| предмети споживання | додатковий продукт |

Якщо активно розподіляються засоби виробництва, то додатковий продукт зменшується, а виробництво стає. Якщо актуальним є необхідний продукт, предмети споживання зменшуються, якщо не зводяться нанівець: “що виробили, те і з’їли”. Сфера споживання:

|                     |                  |
|---------------------|------------------|
| товар матеріальний  | товар ідеальний  |
| послуги матеріальні | послуги ідеальні |

Розглянемо інші схеми.

|         |          |
|---------|----------|
| податок | товар    |
| ціна    | прибуток |

Чим більший податок, тим менший прибуток. Чим більше ціна, тим менше товарів (тобто спостерігається тенденція до випуску меншої кількості товарів за більш високу ціну).

|         |            |
|---------|------------|
| податок | попит      |
| ціна    | пропозиція |

Чим більший податок, тим менша пропозиція (виробництво нівелюється). Чим більша ціна товарів, тим менший попит на них серед населення, купівельна спроможність якого у даному разі низька.

|                              |            |
|------------------------------|------------|
| грошова маса                 | попит      |
| оборотний (обіговий) капітал | пропозиція |

<sup>1062</sup> Грейсон Д. младший, О’Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. – М.: Экономика, 1991. – 319 с.

Чим більший оборотний капітал (що призводить до активізації виробництва), тим менший попит, коли не залишається “вільних” грошей (всі вони осідають у сфері виробництва), що не дозволяє розгортати попит, який впливає з певних потреб людей: якщо потреби не мають реалізації, вони за законом механізму психологічного захисту нівелюються, трансформуються, конвертуються у інші (нематеріальні) потреби. Чим більша грошова маса (інфляція), тим менша пропозиція, стає не вигідним виробляти товари, і навпаки, стає більш вигідним їх знищення (криза перевиробництва).

Наступна схема повністю симетрична, коли всі її елементи виявляються взаємодоповнюваними (вони координуються прямо кореляційним зворотним зв'язком) та взаємозалежними:

|            |          |
|------------|----------|
| попит      | товар    |
| пропозиція | прибуток |

Така схема, у якій відсутні гроші, капітал, ціна та податок, характерна для *натурального господарства*, яке характеризується первісною суспільною симетрією.

Розглянемо схему, яка узгоджується з динамікою норми проценту<sup>1063</sup>:

|                     |                |
|---------------------|----------------|
| заощадження         | норма процента |
| попит на інвестиції | інвестиції     |

Заощадження, що реалізовані через норму процента, є інвестиції. Іншими словами, норма процента тут є ланкою, що поєднує заощадження та інвестиції. Норма процента, що реалізована через заощадження, є попитом на інвестиції. Інвестиції безпосередньо залежать від процентної ставки (норми процента), а попит на інвестиції, зрозуміло, залежить від заощаджень. Цікаво, що у цьому розкладі норма процента є екзогенною величиною, яка регулюється державою (центральною банком). Наприклад, “якщо норма очікуваного прибутку від інвестованого капіталу становить 10 відсотків, то зрозуміло, що капіталовкладення здійснюватимуться лише в тому випадку, коли ставка процента буде нижчою ніж 10 відсотків”<sup>1064</sup>. Ясно, що заощадження суперечать інвестиціям, а попит на інвестиції – нормі процента.

Виникає питання, що дають нам схеми економічних феноменів? По-перше, вони дозволяють упорядкувати великий масив економічних знань, тому що несуть у собі елемент універсальності. По-друге, вони дозволяють прогнозувати будь-які економічні ситуації, вирішувати будь-які економічні проблеми. Наприклад, Дж. М. Кейнс пише про так званий основний психологічний закон, зміст якого полягає у тому, що люди схильні, як правило, збільшувати відповідно до зростання доходів своє споживання, але не у тій пропорції, в якій зростає доход. Розв'язати проблему співвідношення доходів та споживання можна, якщо подати їх у схемі:

|            |                     |
|------------|---------------------|
| дохід      | заощадження         |
| споживання | попит на інвестиції |

Ми бачимо, що споживання залежить від доходів, а ця залежність включає додаткові логічні зв'язки, оскільки споживання суперечать заощадженням, а також знаходиться у субконтрарному відношенні до попиту на інвестиції. Доход також суперечить попиту на інвестиції, бо чим більший доход, тим менші капіталовкладення, які “відрізняються” від доходу. Крім того, генеза цих чотирьох категорій особлива: спочатку вони не диференціюються. Потім виникає дохід та заощадження. І тільки після цього актуалізуються все чотири вказані категорії. Споживання та попит на інвестиції як актуальні економічні фактори виникають на передостанньому етапі розвитку цих економічних категорій. Тобто поширення споживання та попиту на інвестиції є показником занепаду економічної сфери того чи іншого суспільства.

На основі цієї і попередньої схеми можна побудувати модель такої координації:

|                |            |
|----------------|------------|
| норма процента | дохід      |
| інвестиції     | споживання |

Ми бачимо, що інвестиції та дохід (як і норма процента та споживання) знаходяться у зворотно-кореляційному відношенні. Чим більші інвестиції, тим менший дохід. Чим більше споживання, тим менша норма процента, коли споживання “з'їдає” все.

Універсальний структурний принцип, що базується на логічному квадраті, дозволяє внести ясність у деякі проблемні питання економічної теорії. Так, наприклад, в економіці існує проблема поняття грошей. Відомий американський економіст П. Девідсон писав: що “неясність з приводу

<sup>1063</sup> Гальчинський А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. Основи економічної теорії. – К.: Вища школа, 1995. – 471 с. – С. 392–396.

<sup>1064</sup> Гальчинський А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. Основи економічної теорії. – С. 396.

поняття і природи грошей є бичем економічної професії”<sup>1065</sup>. Л. Харріс відмічав, що “грошова теорія не може розглядатися як цілісна і загальноприйнята концепція, у ній залишається ще багато спірного і суперечливого”<sup>1066</sup>. Наша універсальна модель дозволяє внести ясність у питання про грошові функції. Ще Д. Рікардо писав, про гроші як про товар, який слугує загальним засобом обміну<sup>1067</sup>. Існує багато підходів до розуміння функції грошей<sup>1068</sup>. Найповніший опис грошових функцій дає Т. Крамп, який пише про п’ять функцій – *засіб платежу, міру вартості, одиницю виміру, засіб обігу і засіб нагромадження багатства*<sup>1069</sup>. Якщо засіб нагромадження багатства зіставити з речовиною, засіб обігу – з рухом, міру вартості – з полем (оскільки вартість відбиває відношення між товаром та їх еквівалентом, тобто виражає польовий, реляційний аспект грошей), одиницю виміру – з часом, а засіб платежу як найбільш загальну функцію з простором, то ми зможемо подати логічну структуру грошових функцій:

|                     |               |               |
|---------------------|---------------|---------------|
| засіб нагромадження |               | міра вартості |
|                     | ЗАСІБ ПЛАТЕЖУ |               |
| одиниця виміру      |               | засіб обігу   |

Наша модель може внести ясність і щодо чинників, які визначають параметри попиту на гроші. Тут ми можемо навести прості рівняння грошового обігу, наприклад,  $MV = PY$  (яке відоме в економічній літературі як формула Фішера – “рівняння обміну”), де  $M$  є кількістю необхідних для обігу грошей,  $V$  – швидкістю їх обороту,  $P$  – абсолютним рівнем цін, а  $Y$  – реальним обсягом виробництва. “Перебудувавши рівняння, дістанемо формулу, яка показує, що кількість грошей, необхідна для забезпечення обороту тварів і послуг, прямо пропорційна  $PY$  – номінальному обсягу виробництва (номінальним доходам) та обернено пропорційна  $V$  – швидкості обороту грошової одиниці”<sup>1070</sup>. Якщо подати дане рівняння через структуру універсальної моделі, то воно набуває наступного вигляду:

|                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| швидкість обороту грошей | реальний обсяг виробництва |
| кількість грошей         | абсолютний рівень цін      |

Якщо прийняти до уваги, що при зростанні норми процента обіг грошей (швидкість їх обороту) прискорюється, тобто норма процента логічно підпорядковується швидкості обороту грошей, то можна одержати наступну модель:

|                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| швидкість обототу грошей | реальний обсяг виробництва |
| норма проценту           | абсолютний рівень цін      |

Інші аспекти втілення логічного квадрата відображено у наших *монографіях*<sup>1071</sup>.

**Системні побудови у сфері психолого-педагогічного знання** найбільш повно розробив **В. О. Ганзен**<sup>1072</sup>, який у 70-80 роках ХХ століття концептуалізувати універсальний.

Аналіз опису об’єктів різної природи дав можливість відомому вченому, доктору психологічних наук, професору кафедри загальної психології Ленінградського Державного університету Володимирі Олександровичу Ганзену висловити наступне твердження: основними характеристиками будь-якого об’єкта є просторові, часові, інформаційні та енергетичні. Цими характеристиками володіє субстрат об’єкта, який виконує і функцію інтегратора перерахованих характеристик.

<sup>1065</sup> Davidson P. Money and Real World. – N. Y., 1972. – P. 87.

<sup>1066</sup> Харріс Л. Денежная теория (пер. с англ.). – М., 1990. – С. 71–72.

<sup>1067</sup> Рикардо Д. Собрание соч. в 5-ти томах (Пер. с англ. под ред. М. Н. Смит). – М., 1955, т. 1. – С. 62.

<sup>1068</sup> Долан Э. Дж., Кэмпбелл К. Д., Кэмпбелл Р. Дж. Деньги, банковское дело и денежно-кредитная политика (Пер. с англ. – М.; Л., 1991. – С. с. 264–265..

<sup>1069</sup> Crump T. The Phenomenon of Money. – L.; Boston; Henley, 1981. – P. 63.

<sup>1070</sup> Гальчинський А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. Основи економічної теорії. – К.: Вища школа, 1995. – 471 с. – С. 216–220.

<sup>1071</sup> Voznyuk O. V. Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being / O. V. Voznyuk, L. M. Ovander, O. R. Tychna. – Zhytomyr : Volyn, 1997. – 132 p.; Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 115 с.; Вознюк А.В. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия / А. В. Вознюк, Л. Н. Овандер, О. Р. Тычина. – Житомир : Волинь, 1997. – 137 с.; Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.

<sup>1072</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1984. – 176 с. – С. 45, 62, 66, 75, 159

На цій підставі В. О. Ганзен ввів понятійний пентабазис, що складається з чотирьох рядоположених понять (простір, час, інформація, енергія) і одного об'єднуючого (субстрат).

Тетрада *ПЧЕІ* природним чином розпадається на дві діади:

простір – час (*ПЧ*),

енергія – інформація (*ЕІ*).

При цьому, простір і час є об'єктивними формами існування матерії, інформація та енергія – об'єктивними умовами існування руху.

Як пише В. О. Ганзен, компоненти тетратди *ПЧЕІ* не є незалежними, оскільки існує цілком певний зв'язок між простором і часом, а також між інформацією та енергією, що дозволяє розглядати просторово-часовий та інформаційно-енергетичний континуум.

Ці континууми також пов'язані між собою, проте за певних умов можна абстрагуватися від їх зв'язків і розглядати просторово-часовий та інформаційно-енергетичний опис явищ як незалежні.

Точно так само за певних умов можна відволікатися і розглядати просторові, часові, інформаційні та енергетичні характеристики явищ як незалежні.

Застосувавши принцип координації зазначених феноменів на площині, В. О. Ганзен репрезентує пентабазис у вигляді вербально-графічної побудови:

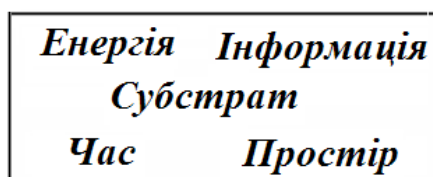


Рис. 96. Модель понятійного пентабазису В.О. Ганзена

Як зазначає В. О. Ганзен, ця універсальна модель може виконувати не тільки понятійну, а й навчальну роль, оскільки відповідає координатним осям зорової системи, полегшує попарне зіставлення характеристик системи, пов'язує окремі характеристики з квадрантами площин.

При цьому В.О. Ганзен структуру психологічних понять подає у вигляді сукупності: психіка, діяльність, свідомість, особистість, спілкування:

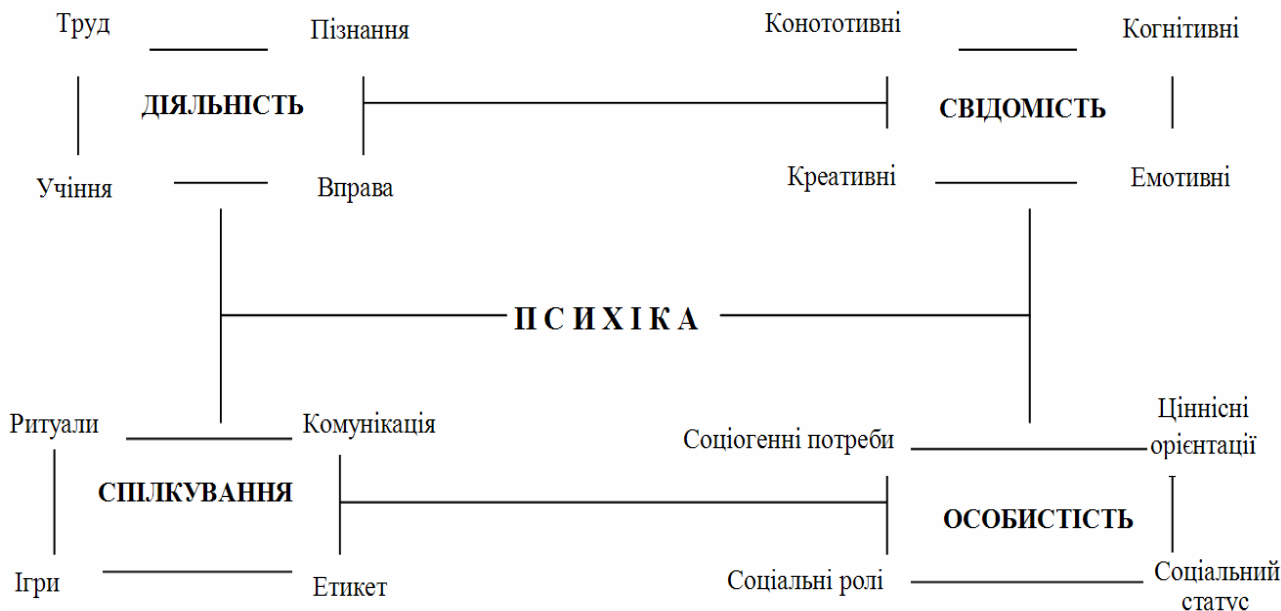


Рис. 97. Система категоріального ладу психологічних понять

Об'єднання попарно категорій двох базисів мають глибоке смислове спільність. Подамо деякі системні побудови В. О. Ганзена:



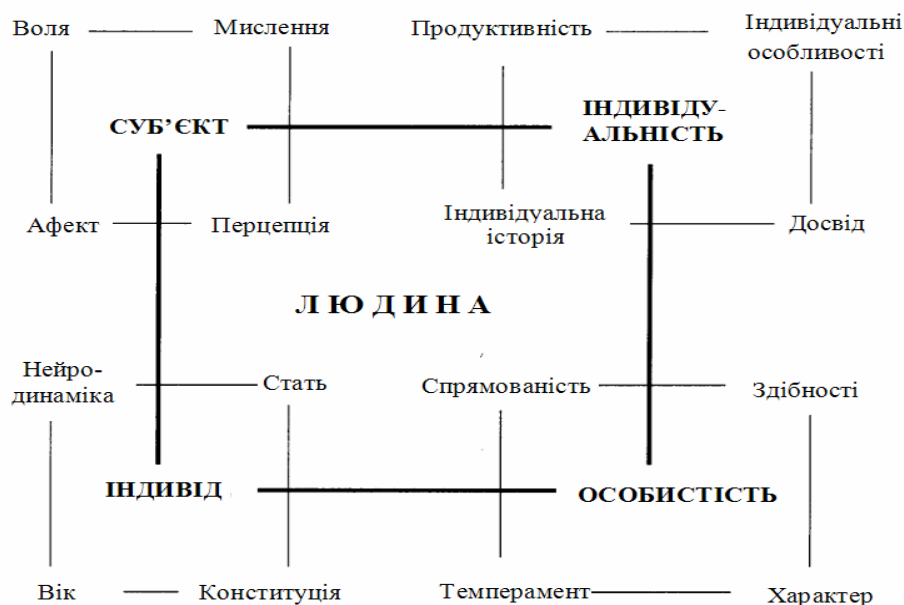


Рис. 98. Системний опис людини (перші три рівня)

Важливим є використання ідей В.А. Ганзена у розробці психології людського капіталу<sup>1073</sup>, а також у застосуванні системних принципів В.А. Ганзена В.І.Гінецінським<sup>1074</sup>.

Однак системні побудови В. О. Ганзена позбавлені функціонально-логічних параметрів, які можна екстраполювати на різні структури педагогічної реальності, застосовуючи принцип логічного квадрата, що постає однією з основних логічних структур класичної логіки і який втілює в собі мнемонічний прийом для запам'ятовування відносин між чотирма судженнями аристотелівської логіки.

Отримана моделі реалізують *каузальну систему буття*. Відповідно до Аристотеля, можна говорити про такі *чотири причини*, як: Causa materialis (матеріальна причина) – "перше, що рухає"; Causa formalis (формальна причина) – "суть буття [речі]"; Causa actualis (актуальна, діюча причина) – "те, за наявності чого необхідним є щось [інше]"; Causa finalis (фінальна, кінцева, цільова причина) – "те, заради чого"<sup>1075</sup>.

У системному аналізі, якому концептуально підкоряються всі явища нашого світу, ми зустрічаємо чотири ізомерії (симетрії) – субстанціональну, часову, динамічну і просторову [Урманцев, 1978]. Їх можна порівняти з чотирма фундаментальними конструктами матерії – речовиною (субстанцією), часом, рухом, полем, що співвідносяться з чотирма альтернативами індійської логіки, оскільки субстанціональна і просторова ізомерії відносяться одна до одної як щедо внутрішнє і зовнішнє, "суб'єкт" і "об'єкт" (дискретне і континуальне, речовинне і польове). У той час як в рамках руху суб'єкт і об'єкт взаємонейтралізуються, "розчиняються" один в одному, а в рамках часу вони актуалізуються як співіснуючі і послідовно змінюють один одного. Відтак, маємо чотири альтернативи індійської логіки: 1) одну, 2) другу, 3) одна і друга одночасно, 4) ні одна, ані друга.

Ці напрямки впливають з аристотелівської розробки шляхів руху думки: "Шукаємо ж ми в чотирьох / напрямках /, що / річ / є / така-то /, чому / вона / є, чи є / вона / і чим / вона / є"<sup>1076</sup>. Як бачимо, ці напрямки можна співвіднести з "причинами субстанції" Аристотеля: форма, або сутність, матерія, або субстрат, джерело руху, або творий початок, мета, або те, заради чого існують речі.

В.А. Петровський зазначає, що є й п'ята причина, яка, за зауваженням Аристотеля, полягає в тому, що є причини щодо одна одної (так, заняття працею – причина гарного самопочуття, а воно – причина заняття працею, але не в одному і тому ж сенсі, а одне – як мета, інше – як початок руху. Інтерес являє коментар цього твердження В.Ф. Асмусом: "Гарне самопочуття – мета, а заняття працею – початок руху".

В.А.Петровський в заключній главі "Начала трансфінітної психології особистості" в книзі

<sup>1073</sup> Юрьев А. И. Системное описание политической психологии. – СПб., 1997. – 345 с.

<sup>1074</sup> Гинецинский В. И. Экстрагирование и интерпретация базисных понятий психологии // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 136-143. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://www.voppsy.ru/issues/1994/943/943136.htm>; Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992. – 154 с.

<sup>1075</sup> Аристотель. Собр. соч.: В 4-х т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с. – С. 146.

<sup>1076</sup> Челюян В. К. Восток-Запад. – М.: Наука, 1979. – 216 с. – С. 137.

"Особистість в психології: парадигма суб'єктності" (1996) зазначає, що тут ми зустрічаємо передумови ідеї "повернення причини до самої себе", – ключової для нашого трактування "вільної причинності". Загальне визначення причини і чітко сформульовану дефініцію свободи ми знаходимо у І. Канта. Причина визначається ним як "умова того, що трапляється", а гіпотетичний початок причинного ряду, який постає як дещо існуюче, є свобода – "безумовна причинність причини в явищі". Вільна причина була "локалізована" автором "Критики чистого розуму" за межами можливого досвіду – сфери трансцендентального. Отже, причина як би повертається до себе, виявляє свою залежність від себе самої – зрештою, визначає себе сама. Але ж це, як пише В.А.Петровський, і є проявом того, що наша інтуїція називає "свободою"!

Далі В.А. Петровський робить висновок, що за таким підходом виявляється зовсім особлива перспектива осмислити причину, що відкриває причинний ряд: це допустити можливість "самовизначення" (= "самовизволення") причини, можливість повернення її до себе самої. Причина, що таким чином народжується, є вільною в тому відношенні, що вона сама визначає себе через своє повернення до неї самої через дію, яку будемо надалі назвемо – *causa sui* ("причина себе") (використовуючи цей термін саме в зазначеному сенсі).

Далі В.А.Петровський робить висновок, який по суті відображає чотири альтернативи індійської логіки: філософія вільної причинності стосовно психології нагадує нам рівняння алгебри, характер якого передбачає чотири можливих рішення – чотири "кореня" у відповідь на питання про психологічну природу *causa sui*. Згідно з прийнятими нами умовами, "корені" вирішення повинні відповідати чотирьом аристотелевським причинам, і кожна – у поєднанні з іншими – повинна виявити в собі можливість самоповертоту, що додає їй значення "вільної причини".

Шукане вирішення виявляється у сфері психології "Я", яке ми розглядаємо як єдиноможинність чотирьох іпостасей: "Іманентного Я", "Ідеального Я", "Трансцендентального Я" і "Трансфінітного Я". Кожна з названих іпостасей реалізує в собі одну з чотирьох аристотелівських причин, і, разом з тим, кожна могла б бути зведена в ранг *causa sui*, тобто причини себе<sup>1077</sup>.

Як пише В.А.Петровський, "*Іманентне Я*" відповідає *causa sui* в значенні "матеріальної причини": "невловима", на загальну думку, матерія "Я" ніби зіткана з миттєвих станів "Я", які невинно оновлюються в часі і в цій рухливості містять в собі щось спільне, що рефлексується як Замість. "Іманентне Я" існує, таким чином, у справжньому просторі та часі. Динаміка незмінного і незмінності в динаміці, властиві "Іманентному Я", яке являє собою "єдність виникнення і проходження" (в термінах гегелівської філософії). "Іманентне Я" "належить", таким чином, парадоксальній реальності "Ось – зараз – буття" – реальності, на якій, безумовно, тримається світ і яка ніколи, як така, не дана нам у своїй безпосередності.

"*Ідеальному Я*" відповідає *causa sui* в значенні "формальної причини", оскільки "Ідеальне Я" утворює уявлення людини про саму себе. Уявляючи себе тим чи іншим чином, людина конструює свій власний образ в ідеальному просторі і часі, і в цьому сенсі завжди має справу з собою як існуючою в можливості (навіть тоді, коли вона конструює образ себе в сьогоденні). Такий погляд людини на своє фізичне "Я" (експериментальні дослідження показують, наскільки залежним є образ власного фізичного "Я" від установок особистості); тут же міститься і образ себе як суб'єкта самоспостереження; в "Ідеальному Я" конструюється також образ людини себе як мислячої ("мисляча річ" Декарта), і, нарешті, "Ідеальному Я" належать образи того, як людина переживає себе, – можливість продовжувати своє буття, сприймати, мислити, відчувати. Детермінізм можливим – це справжнє джерело визначення мети (у трактуванні В.А.Петровського, "мета" є образом можливого як прообразу дійсного). У дослідженнях, спеціально присвячених цьому питанню, В.А.Петровський показав, що в діяльності людини породжуються надлишкові можливості дій (цільові перспективи, що виходять за межі спочатку поставлених особистих цілей). Ново надбані можливості обтяжені внутрішнім обмеженням, що полягає в тому, що це поки що тільки можливості (границя тут покладена самою їх ідеальністю); але, стаючи предметом рефлексії, вони набувають сили спонукати активність ("мотив границі"). При цьому психологічною категорією, що відповідає детермінізмові можливим як таким, є надситуативна активність В.А.Петровського.

"*Трансцендентальне Я*" – *causa sui* в значенні "діючої причини", яка означає, що щось знаходиться (знаходження як процес і результат виявлення) там, де його, як такого, ніколи не було; позачасовість – значить, що воно тимчасово знаходиться там, де ми його знаходимо. "Трансцендентальне Я", таким чином, існує в умовному просторі і часі. Думка переживається відразу

---

<sup>1077</sup> Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 230-245.

як щось інше, ніж переживання; сприймається відразу як щось інше, ніж сприйняття; і, будучи висловленою, означає дещо зовсім інше, ніж саме висловлювання ("Мисль изреченная – есть ложь" Ф.Тютчев). Як вважає В.А. Петровський, діюча причинність може бути розкрита на прикладах таких психологічних понять, як "первинна установка" (Д.Н. Узнадзе), "проміжні змінні" (Е. Толмен), "настрій" (В.М.Басов), "схема" (У.Найссер) та ін.

"**Трансфінітне Я**" відповідає сауса sui в значенні "цільової причини", яка реалізує переживання людиною безмежності свого існування в світі. Спираючись на уявлення Г. Кантора, трансфінітне взагалі можна визначити як присутність актуально- нескінченного у творінні, коли йдеться про повноту "присутності" (М. Хайдеггер) людини у світі. Це – переживання її співналежності вічному, переживання наскрізної просторовості (скрізь-буття), переживання безмежності насолоди, любові, істини. Специфіка світу переживань полягає в тому, що саме в ньому існує неіснуюче, знаходить себе немислиме. За цей рахунок, наприклад, тільки в переживанні істинно існує геометрія неможливого (психологічно, до речі сказати, зовсім не освоєна), об'єкти парадоксального знання.

Відтак, як важає В.А. Петровський, думка, що стала переживанням, не вибирає, де і коли їй бути, а просто є в кожній точці простору і часу. Переживання, таким чином, утворюють довершені простір і час, в якому перебуває "Трансфінітне Я", яке реалізується в актуальній нескінченності – чарівній і капризній, що існує спалахами, відкривається на мить. Як писав Гете у "*Фаусті*":

*Плоды, гниющие в тот миг, когда их рвут,  
И дерево в цвету на несколько минут*

Як пише В.А. Петровський, "Трансфінітне Я" як переживання актуальності нескінченного, скидає останнє в небуття, перетворюючись на "актуально-кінцеве Я", звільнене (або ще вільне) від переживань, думок і образів, але згодом з необхідністю втілюється в них, і, таким чином, коло сауса sui виявляється замкненим.

Психологічне трактування "Трансфінітного Я", як вважає В.А.Петровський, передбачає істотний розвиток вундтівської категорії переживання.

Покажемо типи "Я", за В.А. Петровським, в структурі логічного квадрата:

|  |                    |  |
|--|--------------------|--|
| Іманентне Я<br>(речовина, матеріальна причина)         |                    | Ідеальне Я<br>(поле, формальна причина)  |
| Трансцендентальне Я<br>(час, актуальна, діюча причина) | <b>ОСОБИСТІСТЬ</b> | Трансфінітне Я<br>(рух, цільова причина) |

*Рис. 99. Модель особистості В.А.Петровського, модифікована  
відповідно до логіко-функціональної моделі особистості*

Подані чотири аспекти людського "Я" реалізують кватерну ж модель особистості, яка, як вважає В.А.Петровський, складається з таких форм людини як особистості: 1) *людина як суб'єкт життєдіяльності*, 2) *людина як суб'єкт предметної діяльності*; 3) *людина як суб'єкт спілкування*; 4) *людина як суб'єкт самосвідомості*.

Відтак, бути особистістю, за В.А.Петровським, це, **по-перше**, значить бути суб'єктом власного життя, будувати свої вітальні (у широкому сенсі) контакти зі світом. Це означає не тільки фізичний аспект існування людини, але і її буття як психофізичного цілого. Зокрема, дихотомія "благополуччя – неблагополуччя" в вітальній сфері розуміється як пережита людиною міра її безпеки у взаєминах з природним та соціальним оточенням, що на ранніх ступенях онтогенетичного розвитку може виявлятися в "базисній довірі" або "тривозі" (Е.Еріксон), а пізніше – в переживанні злиття зі світом (А.Камю) або "онтологічних страхах" (Ж.Сартр).

Психологічні дослідження особистості як суб'єкта життєдіяльності реалізують вивчення: біологічних передумов підтримки людиною своїх взаємин зі світом (з цієї точки зору можуть бути проаналізовані праці Б.М. Теплова, В. Д.Небиліцина, В.С. Мерліна, І.В.Равіч-Щербо та ін); життєвого шляху людини (способів реалізації людиною своєї долі); шляхів і способів реставрації людиною своїх життєвих відносин зі світом в кризові моменти життя (ЕЛ інденманн; В. Франкл; Ф.В.Васілюк).

Серед можливих підходів до дослідження особистості як суб'єкта життєдіяльності В.А. Петровський виокремлює вивчення поведінки людини перед реальною або потенційною загрозами. Ця лінія досліджень, яка має свою історію в зарубіжній психології, була намічена В.А.Петровським як один із шляхів дослідження активності особистості у зв'язку з аналізом тенденції до ризику.

Рівень особистості як "авторствування" людини стосовно побудови нею власного життя може бути зафіксований у терміні "індивідуум" або "індивідуальний суб'єкт".

**По-друге**, бути особистістю означає бути суб'єктом предметної діяльності. Остання може бути розкрита як пробукування людиною предметів духовної і матеріальної культури і представлена у вигляді процесів уречевлення та розречевлення людських "сутнісних сил" (Г.С.Батіщев, В.В. Давидов, Є. В. Ільєнков, О.М. Н. Леонтьєв, Г.П.Щедровицький, Є.Г. Юдін та ін.).

При цьому психологічні дослідження особистості як суб'єкта предметної діяльності присвячені: залежностям перебігу психічних процесів людини, яке вона їм додає в організації власної діяльності (О.М. Леонтьєв, П. І. Зінченко, А.В.Запорожець, А.А.Смирнов, В.Я.Ляудіс та ін); смисловій детермінованості психічних процесів (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе); "цінності" як чиннику відносин суб'єкта зі світом (Н.І.Непомняща); "смисловій установці", ширше – "смисловим утворенням" (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Е.В.Субботський, А.У.Хараш та ін); "активності образу світу" (С.Д.Смирнов та ін); загальний механізм саморегуляції як "особливого контура" організації інформаційних процесів, що реалізують діяльність (О.А.Конопкін, Ю.А.Миславський та ін.) У роботах цього напрямку особистість виступає в значенні "діяч".

**По-третє**, бути особистістю, за В.А. Петровським, – це бути суб'єктом спілкування, коли слід розрізняти власне спілкування і комунікацію (остання може мати суто службовий характер). Спілкування ж – це виробництво індивідами їх загального, що передбачає досягнення взаємної ідеальної представленості взаємодіючих сторін (на відміну від комунікації, яка може мати суто інструментальний характер). Спеціальний аналіз категорії спілкування дозволяє відрізнити її також від категорії "предметна діяльність" (А.В.Петровський, В.А. Петровський, Л.А.Радзиховський та ін.). Психологічні дослідження особистості як суб'єкта спілкування репрезентовані працями в галузі: символічного інтеракціонізму (що базуються на роботах Дж.Міда), трансактного аналізу (Е. Берн і його школа), соціальної перцепції (А.А.Бодальовв, Г.М.Андреева, А. У.Хараш та ін), соціального впливу та влади (Картрайт, Танненбаум, Тібо і Келлі та ін), діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин (А. В. Петровський і його співробітники), а також – дослідженням діалогічності свідомості (М.М. Бахтін, В. С. Біблер, А.У.Хараш та ін.) Особливий напрямок досліджень особистості як суб'єкта спілкування ми бачимо в розробці проблеми "відображеної суб'єктності" (В.А.Петровський). Відтак, бути особистістю як суб'єктом спілкування неможливо без тієї чи іншою мірою ідеального репрезентації людини в житті інших людей.

Нарешті, **по-четверте**, бути особистістю, за В.А. Петровським, означає бути суб'єктом самосвідомості. За цим розумінням – багата традиція філософського аналізу (у європейській філософії: роботи Фіхте, Гегеля та інших філософів). Предмет психологічних досліджень особистості як суб'єкта самосвідомості – це: "відкриття" людиною власного "Я" у процесі вікового розвитку (І.С.Кон та ін); самооцінка особистості (М.С.Неймарк, А.І.Липкина та ін); моральна саморегуляція поведінки (С.Г.Якобсон); "конфліктні смисли" (В.В.Столін, Ю.М.Пилипейченко); будова системи самоставлення (концепція трьох компонент самоставлення, розроблена В.В.Століним). У цих дослідженнях особистість виступає як "Я".

Відтак, виходячи із зазначеного вище, В. А. Петровський постулює такий розвиток особистості, який проходить як становлення цілісності в чотирьох основних формах суб'єктності: суб'єкт вітального ставлення до світу ("Природа"); суб'єкт предметного ставлення до світу ("Предметний світ"); суб'єкт спілкування ("Світ людей"); суб'єкт самосвідомості ("Я сам"). Людина як особистість інтегрована в ці "світи", але їх значущість для людини змінюється на кожному етапі її розвитку. "Суть освітнього процесу відповідно особистісно орієнтованого підходу полягає в породженні людини як суб'єкта активності в єдності чотирьох іпостасей (природи, предметного світу, інших людей і самого себе): навчати – це означає породжувати засоби освоєння універсуму в чотирьох іпостасях; виховувати – долучати до цінностей осягнення і дії (цінності Істини, Творчості і Любові стикаються і з чотирма іпостасями)<sup>1078</sup>.

Використовуючи принцип кватерності, можна побудувати **фундаментальну структуру людини**, яка в гранично простій формі інтерпретується в теоретичній площині *концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини*, де права півкуля, яка є в плані онто- і філогенезу більш древньою, ніж ліва, розглядається як така, що співвідноситься з підсвідомо-мимовільною, емоційно-чуттєвою пасивно-автоматичною, жіночною сферою психічної активності та дозволяє відбивати й освоювати світ у формі релігійно-міфологічної, сакрально-містичної, "розуміючої" співпричетності світу. Ліва півкуля співвідноситься зі свідомо-довільною, абстрактно-логічною, вербально-знаковою, особистісно-рольовою, вибірково-вольовою сферою психічної

<sup>1078</sup> Петровський В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 230-242.

активності людини та дозволяє людині відокремлювати себе із середовища свого існування, що виявляється у формі неспівпричетності і нерозуміння.

Відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з абстрактно-фактологічним матеріалом в індивідуальному режимі, у той час коли учні, що характеризуються домінуванням правопівкульових форм психічної активності, надають перевагу спільним формам роботи, які потребують співробітництва, емоційного співпереживання і реалізації спільних цілей<sup>1079</sup>.

Досягнення стану гармонії людини, що виявляється у формі відновлення модусу тотальної співпричетності світу, але на більш вищому (особистісно-орієнтованому) рівні розвитку, може бути інтерпретованим як стан узгодженості півкульових функцій, тим більше, що даний стан є природною метою еволюції людини, тому що витоково (у дитинстві) півкулі функціонально практично не диференціюються і працюють за принципом правої півкулі. Потім спостерігається процес їхньої асиметризації і відокремлення домінуючої лівої півкулі. Нарешті у похилому віці виявляється тенденція до нівелювання півкульової асиметрії<sup>1080</sup>.

Потрібно сказати, що в стані функціональної гармонії півкуль людина знову досягає модусу тотальної співпричетності світу, але на особистісному рівні, коли особистість починає розширюватися до масштабів усього Всесвіту (дане твердження втілюється в принципі космологічного доповнення, співпричетності, або в антропному принципі, розробленому сучасною наукою). Справа в тому, що особистість як така, за своїм визначенням, є ідентичною тільки самій собі, причинно самодостатньою (самодетермінованою) й автономною, що дозволяє робити вільний вибір, поза яким людина є біологічним роботом. У сучасній науці (синергетиці) відомий феномен, що має зазначені вище властивості, це – Ціле, що характеризується нададдитивністю, самодетермінованістю, абсолютністю, монадністю. Тобто, Ціле є унікальною сутністю, яка входить до складу іншого, більш “потужного” цілого не інакше, як за принципом “усе у всьому” (співпричетності), що знаходить своє теоретичне вираження в парадоксах математичної теорії множин. Таким чином, щира особистість, як ціле, є Усесвітом, інтегрована в нього ціліснопричинним чином за принципом співпричетності (“усе у всьому”), коли людина, по суті, повертається до своїх еволюційних витоків, але на вищому рівні розвитку.

Отже, розвиток людини йде від континуального, правопівкульового психічного модусу до дискретного лівопівкульового модусу, а потім спостерігається процес синтезу континуального і дискретного. У плані еволюції Всесвіту в цілому даний процес також набуває вигляду розвитку від польового, континуального, енергетичного його аспекту до аспекту речовинного, дискретного, інформаційного, а від нього до синтезу речовинного і польового.

Якщо деталізувати процес розвитку людини, то можна сказати, що він окреслює *чотири основні етапи, або рівня*:

- 1) відчуття (інстинктивно-перцептивний рівень);
- 2) емоції (емоційно-мотиваційний рівень);
- 3) поняття – судження – умовивід (когнітивно-рольовий, рефлексивний рівень);
- 4) світогляд (ціннісно-світоглядний рівень).

Ці чотири рівні в їх структурно-динамічному синтезі кристалізують “Я”, особистість людини як ціле, яка може поставати в плані порозуміння невротичною, конфліктною сутністю, що виявляється в нерозв’язній *чотирьохаспектній* проблемі “бути собою серед інших”<sup>1081</sup>. Ця проблема відбивається в сфері чотирьох рівнів розвитку людини:

(1) інстинктивно-перцептивного (“бути” – базальний рівень занепокоєння при неврозі страху – психастенія);

(2) емоційно-мотиваційного (“бути серед інших” – неврастенія);

(3) когнітивно-рольового (“бути собою серед інших” – істеричний невроз);

(4) ціннісно-світоглядного (“бути собою” – невроз нав’язливих станів).

Як ми вже зазначали, за П.В. Симоновим, ці чотири базові типи неврозів корелюють із психотипами людини й основних структурами її головного мозку.

Так, меланхолік схильний до нерішучості, тривоги, боязкості при загостреній чутливості до незначних сигналів (що відповідає функціональним особливостям гіппокампа, психастенія).

Холерик – у полоні прагнення до задоволення домінуючої потреби, мало рахується з одночасно існуючими мотивами (гіпоталамус, істерія).

<sup>1079</sup> Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983 – 345 p.

<sup>1080</sup> Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

<sup>1081</sup> Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с. – С.18.

Флегматик характеризується тим, що його активність може бути збудженою сигналами дуже важливих і високоймовірних подій (фронтальний неокортекс, невроз нав'язливих станів).

Сангвінік має схильність до позитивних емоцій, високої допитливості, нехтування невдач (міндалини, неврастенія)<sup>1082</sup>.

Ці чотири рівні відповідають (згідно з філософським принципом єдності світу) динамічним фазам кристалізації групи (колективу)<sup>1083</sup>:

**фаза 1** (орієнтація і залежність, коли виявляється прагнення до пошуку взаємних контактів, точок дотику – рівень перцепції);

**фаза 2** (конфлікти і протест, коли виявляється взаємна поведінкова неузгодженість членів групи в зв'язку з невідповідністю їх мотивацій і емоційних станів);

**фаза 3** (розвиток зв'язків і співробітництва, коли кристалізується рольовий початок, що дозволяє свідомо виконувати певні групові ролі, які узгоджують активність членів групи);

**фаза 4** (цілеспрямована діяльність, реалізована в сфері спільних цілей і світоглядної бази).

Загалом, структура взаєморозуміння у системі “людина – людина” (що є одночасно й структурою людини, а також особистості) може бути представлена у вигляді наступної моделі:

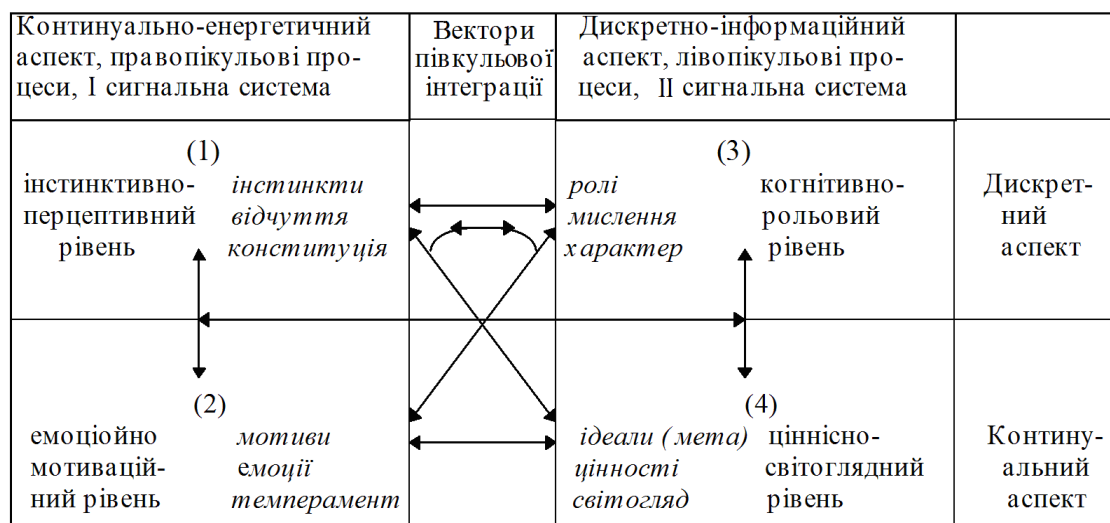


Рис. 100. Структура взаєморозуміння у системі “людина – людина”

Кожен із показників усіх чотирьох рівнів характеризується трьома складовими (правопівкульовою, лівопівкульовою й інтегральною). Ці складові набувають такого вигляду.

**Інстинкти:** життя (що втілює асимілятивні процеси), смерті (що втілює дисимілятивні процеси), гомеостазу (що втілює процеси організмової рівноваги).

**Відчуття:** реалізуються в сфері трьох сенсорних модальностей – кінестетичної, аудіальної, візуальної.

**Конституція:** астенічна, гіперстенічна, нормастенічна, або, відповідно до Е. Кречмера, шизотимний, циклотимний, віскозний.

**Мотиви:** внутрішні, зовнішні, нейтральні (тобто парадоксальні).

**Емоції:** позитивні, негативні, нейтральні.

**Темперамент** (темпераментальні властивості нервової системи): сила, врівноваженість, рухливість.

**Соціально-рольовий репертуар** (відповідно до Е. Берна і К. Роджерса): роль дитини, дорослого, батька, або активна, пасивна, двоїста роль.

**Мислення:** передлогічне правопівкульове, логічне лівопівкульове, інтегральне (або парадоксальне, що поєднує передлогічне і логічне мислення).

**Характер** (локус контролю): екстернальний, інтернальний, нейтральний (змішаний).

**Ідеали:** свободи (прагнення до якої реалізується на рівні правих політичних сил), рівності (прагнення до якого реалізується на рівні лівих політичних сил) братерство як синтез свободи й рівності (порівняйте з цілями Великої французької революції – свобода, рівність, братерство).

<sup>1082</sup> Симонов П.В. Корково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.

<sup>1083</sup> Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов



*Цінності:* кристалізуються навколо надцінних ідей: “Я”, тобто внутрішнє, “не-Я”, тобто зовнішнє, “Ми” як синтез “Я” і “не-Я”.

*Світогляд:* впливає з типу детермінації, що дає три світоглядні доктрини: атеїзм, деїзм та теїзм (останній у формі моно-, полі- і пантеїзму).

Відношення між чотирма показаними рівнями, що становлять вектори півкульової інтеграції, виявляють наріжні сутнісні виміри людської активності:

1. Відношення між першим і другим рівнями виявляє вимір душевності (несвідомого).
2. Відношення між третім і четвертим рівнями виявляє вимір духовності (свідомого).
3. Відношення між духовністю і душевністю виявляє особистісний вимір, або "Я" людини.
4. Відношення між першим і четвертим рівнями виявляє вимір синестезії
5. Відношення між другим і третім рівнями виявляє вимір емпатії.
6. Відношення між параметрами емпатії і синестезії характеризують любов.
7. Відношення між першим і третім рівнями виявляє вимір потребний.
8. Відношення між другим і четвертим рівнями виявляє волю як антипотребу (за

П.В. Симоновим).

Виходячи з викладеного вище у першому теоретичному наближенні можна виділити основні психолого-педагогічні і психотерапевтичні лікувально-коригуючі і превентивні методи в межах кожного з *восьми вимірами людської життєдіяльності*, які можна застосовувати з метою розвитку і гармонізації цих вимірів, тобто усунення розглянутих *трьох типів дисгармоній*.

1. Вимір душевності гармонізується і розвивається за допомогою психотерапевтичних технік регресу в минуле (права півкуля, що співвідноситься з параметром душевності, орієнтується на минулий час), методики відреагування, холотропної терапії С. Грофа, имаготерапії Дж. Волпера, самовираження і корекції за допомогою мистецтва, методи катарсису, символдрами, гіпнозу (при гіпнозі активна переважно права півкуля).

2. Вимір духовності гармонізується і розвивається за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації в процесі когнітивної репрезентації світу й образу “Я”, що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем), розвитком рефлексії майбутнього (ліва півкуля орієнтується на майбутній час), потенційно-можливого аспекту сприйняття дійсності.

3. Особистісний вимір гармонізується і розвивається через розвиток творчих здібностей, застосування методів інтеграції свідомості і підсвідомості, розвиток метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання, застосування медитації (як показують енцефалографічні дослідження, у стані медитації півкулі функціонально гармонізовані), прийомів психоаналізу.

4. Вимір синестезії формується і гармонізується за допомогою евритмії (особливого виду мистецтва, застосовуваного у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), технік нейро-лінгвістичного програмування (спрямованих на “розкріпачення” витиснутих сенсорних модальностей людини), одна з яких використовує техніку вербально-ціннісної корекції.

5. Вимір емпатії гармонізується і розвивається завдяки використанню рольових ігор, психодрами Дж. Морено, що дозволяють сполучити емоційні стани з рольовим репертуаром людини й навчають людину ставити себе на місце іншого.

6. Вимір любові (як синтез емпатії і синестезії, сприйняття об'єкта любові і себе в єдності всіх психофізіологічних складових двох організмів) гармонізується і розвивається за допомогою гештальттерапії (“цілісної” терапії), онтотерапії, психосинтезу, а також використання методик розвитку синестезії і емпатії.

7. Вимір потребний гармонізується і розвивається за допомогою біхевіоральних методів, що базуються на принципах формування обумовленої поведінки, оскільки потреба функціонує за принципом позитивного зворотного зв'язку.

8. Вимір вольовий гармонізується і розвивається за допомогою парадоксальних поведінкових методів, таких, як метод парадоксальної інтенції В. Франкла, тому що воля (будучи антипотребою, за П.В. Симоновим) функціонує “від протилежного” за принципом негативного зворотного зв'язку<sup>1084</sup>.

<sup>1084</sup> Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Физиология, нейропатология, психология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 204 с.

## 4.5. ФЕНОМЕН ПАРАДИГМАЛЬНОЇ МНОЖИННОСТІ ПЕДАГОГІКИ

Перейдемо до розгляду *педагогічних парадигм*, поява яких зумовлюється глобально-системною кризою сучасної цивілізації. В *царині педагогіки* глобальна криза людства, яка знаменується своєрідним згущенням історичного часу, означає появу десятків освітньо-педагогічних парадигм.

Освітня галузь увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, **які спіткали** людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття і мають колосальні загальнопланетарні наслідки, **а також** докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

У зв'язку з цим надзвичайно актуальним постає виявлення магістральної тенденції розвитку освіти. Головні аспекти освітньої кризи можна висловити за допомогою думок відомих педагогів.

А.Б. Боссарт: "Для того, щоб школа виконувала своє соціальне замовлення з виховання гармонійної особистості потрібен подвижник. потрібні борці, революціонери, мученики; потрібні інфаркти і петиції в найвищі інстанції; потрібні набатні виступи у засобах масової інформації; замість спокійної роботи потрібні хрестові походи. и все – просто для того, щоб діти росли розумними і самостійними громадянами"<sup>1085</sup>.

С.У. Гончаренко: Криза сучасної системи освіти є складовою глобальної цивілізаційної кризи та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах"<sup>1086</sup>.

Ю.В. Громыко: "Кризю сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана, передусім з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство"<sup>1087</sup>.

Відтак, ціннісно-смилова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту.

Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність<sup>1088</sup>. І.А. Зязюн наголошує на існуванні "безкінечної" різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем<sup>1089</sup>.

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і неспроможливі перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи

<sup>1085</sup> Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Провещение, 1991. – 176 с. – С. 109.

<sup>1086</sup> Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

<sup>1087</sup> Громыко Ю.В. Исследования, обеспечивающие формирование управленческой деятельности в образовании / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 43–52.; Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.; Громыко Ю.В. Управление в образовании как программирование развития образования / Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности (коллективная монография). Под ред. Ю.В. Громыко. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 13–42.

<sup>1088</sup> Горбачев В.В. Концепция современного естествознания. В 2 ч.: Учебное пособие / В.В. Горбачев. – М.: Издательство МГУП, 2000. – 274 с. – 91–92. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. Громыко, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков. // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 31–37.

<sup>1089</sup> Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.



законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці" <sup>1090</sup>.

О.В. Сухомлинська підкреслює, що "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" <sup>1091</sup>.

Як пише І.А.Зязюн, "система освіти, моральна функція якої на сучасному етапі полягає в тому, щоб збагатити її гуманістичною культурою, явно не встигає за технічним прогресом, відстає (що в принципі доказово) у своєму розвитку. Щоб успішно протистояти технологічному "валу", вона повинна стати більш ефективною і економною, а отже цілеспрямовано продовжувати поступ шляхом власної технологізації. Серед великої кількості технологій педагогічні відносяться до винятків, здатних примножувати "інструменти стримування" і, працюючи на моральний потенціал суспільства, збільшувати сподівання на його виживання і прогрес" <sup>1092</sup>.

Зазначена криза розмаїтості виражається у *парадигмальній множинності педагогіки*, де декларується близько сотні парадигм, таких, як: формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна, контекстна, духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, педагогічна, андрагогічна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знанневоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, освітологічна, світомірна, акмеологічна, компетентнісна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх категорій дітей, зокрема і з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), креативно-педагогічна, постмодерністська (постнекласична), безперервно-дистанційна, парадигма відкритої освіти (так званий "комунізм в освіті", коли дистанційні ресурси є відкритими), інноваційна, гармонізаційна, ноосферно-екологічна, парадигма навчальної казки, цивілізаційно-антропологічна, проєктивно-естетична, гуманістично-рефлексивна, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, синергетична та акмесинергетична, антропософська, тоталогічна, сугестопедична, парадигми фундаменталізації та інтеграції знань, парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти, комунікативна парадигма (парадигма взаємонавчання) та ін.

Можна також говорити і про такі педагогіки, як: "гуманна", "авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблійська", "козацька", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча", "ноосферна", "ретропедагогіка", "космічна педагогіка", "зоопедагогіка", "актуалізаційна", "біфуркаційна" та ін.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадигмальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ ст.) розглянуті у працях: *українських науковців* (В.П. Андрущенко, І.Д. Бега, В.П. Бега, В.Ю. Бикова, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, А.В. Вихруща, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, В.М. Жуковського, І.А. Зязюна, В.В. Кизими, С.Ф. Клепка, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, В.С. Лутая, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, В.В.Рибалка, С.О. Сисоевої, О.В.Сухомлинської, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського, А.В.Фурмана та ін.), у дослідженнях *науковців ближнього* (Ш.О. Амонашвілі, Б.О. Астаф'єва, Н.В. Бордовської, Б.С. Гершунського, В.Н. Гончарової, Ю.В. Громика, І.А. Колесникової, Н.С. Корабльової, Г.Б. Корнєтова, В.В. Краєвського, Ю.Е. Краснова, В.В. Кумаріна, Н.С. Ладижець, І.Я. Лернера, Н.В. Маслової, О.М. Новікова, А.А. Пінського, О.Г. Прикоти, В.М. Розіна, Н.С. Розова, Г.К. Сєлевка, Х.Г. Тхагапсоева, В.Д. Шадрікова, Г.П. Щедровицького, Є.Я. Ямбурга й ін.) та *далнього* (Т. Куна,

<sup>1090</sup> Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

<sup>1091</sup> Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

<sup>1092</sup> Зязюн І. А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового осмислення педагогічної освітньо-виховної проблематики // Філософія педагогічної дії : монографія. – К. ; Черкаси, 2008. – С. 40.

Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

Суттєво, що **парадигмальний підхід** до аналізу педагогічної дійсності становить цілісну методологічно-концептуальну основу педагогічної науки<sup>1093</sup>, оскільки використання парадигмального підходу передбачає поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів та засобів наукової діяльності, що дає можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблем у системі освіти<sup>1094</sup>.

Під **педагогічною парадигмою** можна розуміти "сукупність стійких, повторюваних смислових характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодіють в освіті незалежно від ступеня та форм їх рефлексії"<sup>1095</sup>.

У педагогічному словнику С.У. Гончаренка парадигма визначається як теорія (або модель постановки проблеми), що прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрям), що значно полегшує їхню професійну комунікацію<sup>1096</sup>. Таким чином, у педагогічній теорії парадигму розуміють як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці упродовж певного історичного періоду<sup>1097</sup>.

Загалом, особливість педагогічної парадигми полягає у тому, що вона розглядається як усталена, що стала звичною точкою зору, модель-стандарт розв'язання певного класу педагогічних задач, які зазвичай продовжують застосовуватися, незважаючи на те, що у педагогічній науці і передової педагогічної практиці вже маємо факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятну модель-стандарт, загальноприйнятну точку зору (В.І. Андреев).

Педагогічна парадигма відіграє подвійну роль – з одного боку, полегшує загальний підхід до вирішення наукових проблем у педагогічній науці, а з іншого – дещо заважає сприйняттю нових ідей, стримує розробку проблем педагогічної творчості<sup>1098</sup>.

Освітня криза, як зазначалось, зумовлюється входженням людства у якісно новий цивілізаційний стан, що потребує переосмислення традиційних педагогічних парадигм як "матриць" організації системи педагогічного знання та педагогічної діяльності. Як наслідок, "останнім часом у педагогічній науці виявляється тенденція до зростання теоретичної множинності педагогіки, що загострює потребу пошуку нових методологічних підстав для розуміння і пояснення шляхів її розвитку"<sup>1099</sup>.

Такий пошук неможливий без синтезу багатоманітних уявлень про педагогічну дійсність. При цьому якщо педагогічна система або педагогічний процес вивчаються з погляду різного типу відносин з іншими об'єктами педагогічної дійсності, то аналіз педагогічної дійсності може виходити з розгляду як ключових змістового, системного, функціонального, статичного, статистичного, динамічного або цілісного аспектів.

Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що **педагогічна парадигма** відображає такі аспекти<sup>1100</sup>:

<sup>1093</sup> Хомич Л.О. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти / Л.О. Хомич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 172–178.

<sup>1094</sup> Шкабара І.Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX–XVII вв.): монография / И.Е. Шкабара. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444 с. – С. 15.

<sup>1095</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМАО РАО, 1994. – 265 с. – С. 87.; Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22.

<sup>1096</sup> Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 378 с. – С. 248.

<sup>1097</sup> Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.; Ожеван М.А. Соціально-реформаторська практика : синергетична перспектива [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.slovnuk.org.ua/txt/ozhevanm/sociosyn.html>

<sup>1098</sup> Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОНТІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 429.

<sup>1099</sup> Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с. – С. 292.

<sup>1100</sup> Бережнова Е.В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.; Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3–7.; Бондарев В.Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г.Бондарев. – Минск.: НИО, 2003. – 128 с.; Бондар В.І. Інтегративні властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін / В.І.Бондар // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 83–95.; Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.; Бондар С.П. Проблеми оновлення методів навчання у сучасній

- визнаний науковим співтовариством зразок вирішення різних проблем (Т. Кун);
- модель наукової діяльності, сукупність норм, критеріїв, стандартів наукового дослідження;
- найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкту дослідження, прийняті в науковому співтоваристві, культурно-історичний тип інтелектуальної і практичної діяльності;
- підстави, ідеї, підходи до проектування освітніх систем;
- сукупність стійких повторювальних сенсоутворювальних зв'язків, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їх рефлексії.

Загалом, можна говорити про певні *критерії, індикатори належності до парадигми*:

- система поглядів на світ;
- смислові домінанти професійного буття і цільові установки педагогічної діяльності;
- орієнтація і витоки формування системи професійно-педагогічних цінностей і критеріїв оцінки;
- характер взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

**Зміна педагогічних парадигм** реалізується у процесі перебудови теоретико-методологічних підстав науки, яка здійснюється через внутрішньо дисциплінарний розвиток та міждисциплінарні взаємодії, що приводить до загальнонаукових (зміна типу раціональності, зміна загальнонаукової картини світу) та внутрішньо наукових (уявлення про людину, освіту, розвиток базових категорій, формування нових понять, нові проблеми і суперечності) змін.

У цілому, педагогічна парадигма постає не тільки узагальнюючо-ціннісною основою побудови педагогічних теорій, але й методом наукового педагогічного пошуку. Сам же розвиток різних освітніх парадигм зумовлюється не тільки тенденцією до **спеціалізації** наукових досліджень, але й протилежною тенденцією до розвитку **міждисциплінарних** наукових напрямів, на основі яких починають створюватися окремі дослідницькі напрями.

Так, розвиток *екології* як міждисциплінарного напрямку, сповненого багатим міждисциплінарним змістом комплексного дослідження умов існування живих організмів, створив умови своєрідної "експансії" екології в науку та філософію, до її широкого проникнення в різні галузі науково-педагогічного знання, що зумовило виникнення багатьох екологічно орієнтованих дисциплін, напрямів, парадигм: "соціальна екологія", "екологічна соціологія", "екологія міста", "екологічна педагогіка", "екологічна психологія", "екологічна психоакустика", "екологічна антропологія", "екопсихологія розвитку", "екологія особистості", "екологічна свідомість", "екологічне сприйняття", "екологічна етика"... Виникає низка таких "екзотичних" екологій, як "екологія культури", "інвайроментальна соціологія", "інтелектуальна екологія", "політична екологія", "екологія таланту" тощо<sup>1101</sup>. Така безліч екологій засвідчує не тільки про розвиток окремого педагогічного

---

школі / С.П. Бондар // Наукові записки: Зб. наук. ст. НПУ ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2000. – Ч.1. – С. 9–17.; Вороб'єв Г.В. Структура и функции педагогической теории / Г.В. Вороб'єв // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. – М.: АПН СССР, 1984. – С.39 – 46; Вороб'єв В.С. К вопросу о законах в педагогике / В.С. Вороб'єв // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч. трудов / Ред. Колл.: Г.И.Батурина (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 75–87.; Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во СГУ, 1992 – 214 с.; Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.; Игропуло И.Ф. О структуре и функциях современной педагогической теории [Электронный ресурс]: Режим доступа до ресурсу : <http://www.ncstu.ru>; Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.; Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>; Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996.; Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для пед. вузов / В.В.Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.; Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.; Степин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории / В. С. Степин // Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1972. – С. 158–185.

<sup>1101</sup> Астафьев Б.А. Всеобщий Закон Творения / Б.А. Астафьев. – М.: Институт холодинамики, 2004. – 144 с.; Астафьев Б.А. Основы мироздания: геном, законы и творение мира / Б.А. Астафьев. – М.: Белые Альвы, 2002. – 320 с.; Астафьев Б.А. Теория Единой Живой Вселенной (законы, гипотезы) / Б.А. Астафьев. – М.: Информациология, 1997. – 148 с.; Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203–257.; Баньковская С.П. Инвайроментальная социология / С.П. Баньковская. – Рига : Изд. РГУ, 1991. – 236 с.; Иванченко А.А. Всеобщая универсальная комплексная концепция системной жизнедеятельности природы, общества, бизнеса, человека / А.А. Иванченко. – М.: Мир книги, 2002. – 440 с.; Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61–69.; Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – К.: Наукова думка, 1990. – 215 с.; Моисеев Н.Н. Козволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1997. – № 2–3. – С. 32–43.; Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 32–46.; Моляко В.О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200–206.; Шарданов А.Н. Становление новой парадигмы образования

напряму – екологічної освіти, але й про становлення нової *ноосферо-екологічної освітньої парадигми*. При цьому ця парадигма як цілісна сутність зумовлює розробку певних спеціальних своїх аспектів, що відображає *екстенсивний характер будь-якої парадигми*.

Відтак, можна говорити про *різні підходи до аналізу поняття "педагогічна парадигма"*, яка формується на основі суспільного замовлення, що впливає з цивілізаційних чинників існування суспільства:

Таблиця 43

Технології і види цивілізації<sup>1102</sup>

| АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЙ           | ВИДИ ЦИВІЛІЗАЦІЙ |                |   |
|------------------------------|------------------|----------------|---|
|                              | Аграрна          | Індустріальна  | Постіндустріальна                       |
| Первинний продукт            | їжа              | товари         | послуги                                 |
| Первинний чинник виробництва | земля            | капітал        | знання і досвід людини                  |
| Ключові технології           | ручні і гарматні | машинні        | Організаційні, діяльнісні, інформаційні |
| Роль людини                  | майстер          | оператор       | творець                                 |
| Ключовий результат освіти    | досвід і навички | наукові знання | методології діяльності                  |

На основі суто педагогічних параметрів можна виокремити авторські підходи до розуміння педагогічних парадигм та побудови такої, яка найбільш повно відповідає вимогам часу:

*авторитарно-імперативна і гуманна* (Ш.О. Амонашвілі)<sup>1103</sup>;

*когнітивна й особистісна* (афективно-емоційно-вольова) (Є.А. Ямбург)<sup>1104</sup>;

*педагогічна, андрогогічна, акмеологічна та комунікативна (взаємонавчальна) парадигми навчання* (Ю.Г. Фокин)<sup>1105</sup>;

*об'єктна, суб'єктна, діалогічна* (І.А. Зязюн, Г.О. Ковальов)<sup>1106</sup>;

*синергетична та акмесинергетична* (С.Ф. Клепко, Н.В. Кузьміна, В.А. Кушнір, В.С. Лутай та ін.)<sup>1107</sup>;

*гармонізаційна* (М.М. Палтышев)<sup>1108</sup>;

*сугестопедична* (С.С. Пальчевський)<sup>1109</sup>;

как аспект современных цивилизационных процессов : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назарович. – Нальчик, 2004 – 165 с.

<sup>1102</sup> Шукшунов В.Е., Взятых В.Ф. Взгляд в XXI век // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55-68.

<sup>1103</sup> Амонашвили Ш.А. Здравствуй, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.; Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.; Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144–177.

<sup>1104</sup> Ямбург Е. Педагогическая философия адаптивной модели школы / Е. Ямбург // Мир образования. – М. : Педагогика, 1996. – С. 46–53.

<sup>1105</sup> Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М., 2002. – 224 с.

<sup>1106</sup> Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.; Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.; Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42–51.

<sup>1107</sup> Клепко С.Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.; Клепко С.Ф. Інтеграція освіти і поліморфізм / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОІПОП, 1998. – 360 с.; Кузьміна Н.В. Професіоналізм педагогічної діяльності / Н.В. Кузьміна, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.; Кузьміна Н.В. Методи системного педагогічного дослідження / Н.В. Кузьміна. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.; Кузьміна Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н.В. Кузьміна. – Л., 1977. – С. 211–224. ; Кузьміна Н.В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки / Н.В. Кузьміна // Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н.В. Кузьміна. – Л.: ЛГУ, 1980. – 180 с.; Кузьміна Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьміна. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.; Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьміна. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.; Кузьміна Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.; Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.; Кушнір В.А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В.А. Кушнір // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.; Кушнір В.А. Характеристика особливостей освітніх систем / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 83–91.; Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.; Лутай В.С. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти / В. С. Лутай // Освіта і управління. – 1998. – №3. – Т.2. – С.7–20.; Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : 36. наук. пр. /За ред. В.П.Андрушенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99–103.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Магістр-S" Творчої спільки вчителів України. – 1996. – 256 с.

<sup>1108</sup> Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еще О.М., 2000. – 116 с. – С. 35.; Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – К.: Магістр-S, 1996. – 104 с.

<sup>1109</sup> Пальчевський С.С. Акмеологія : Навч.посібник / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.; Пальчевський С.С. Сугестопедика / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

освітологічна (В.О. Огнев'юк)<sup>1110</sup>;  
 тоталогічна (В.В. Кізіма)<sup>1111</sup>;  
 парадигми педагогіки творчості (В.І. Андреев)<sup>1112</sup>;  
 креативно-педагогічна (А.І. Сологуб)<sup>1113</sup>;  
 парадигмальні теорії-поняття: епістемологія класична, епістемологія некласична, діалог (В.О. Лекторський)<sup>1114</sup>;  
 парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти (К.М. Левківський)<sup>1115</sup>;  
 науково-мистецька парадигма (О.М. Отич)<sup>1116</sup>;  
 знання і культурологічна, технократична і гуманістична, соціетарна і антропоцентристська, педагогоцентристська і дитиноцентристська (Н.В. Бордовська)<sup>1117</sup>;  
 авторитарна, маніпуляції та підтримки (Г.Б. Корнетов)<sup>1118</sup>;  
 ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н.С. Розов)<sup>1119</sup>;  
 традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична та феноменологічно-гуманістична (А.А. Пінський)<sup>1120</sup>;  
 парадигма екстремальної педагогіки (В. Сааков)<sup>1121</sup>;  
 парадигми індустріального і постіндустріального суспільства (О.М. Новіков)<sup>1122</sup> та ін.  
 Філософські і філософсько-культурологічні підстави покладені в основу парадигмальних типологій, запропонованих А.П. Валицькою, Н.С. Ладижець і Х.Г. Тхагопсоевим, які виділяють такі парадигми, як:  
 гуманістична, догматична, просвітницька, тоталітарно-соціалізована і проектно-естетична (А.П.Валицька)<sup>1123</sup>;  
 ідеалістична, матеріалістична, прагматична й екзистенціалістична (Н.С. Ладижець)<sup>1124</sup>;  
 консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична, гуманістично-феноменологічна і проектно-естетична (Х.Г. Тхагопсоев)<sup>1125</sup>;

<sup>1110</sup> Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36–48.

<sup>1111</sup> Кизима В.В. Образование как сигизический процесс / В.В. Кизима // Наукові і освітні методи та практики. – К.: ЦГО НАН України, 2004. – С. 117–163; Кизима В.В. Человеческая тотальность. Постнеклассический манифест / В.В. Кизима. – К.: ЦГО НАН Украины, 1992. – 34 с.; Кизима В.В. Тоталогия (философия обновления) / В.В. Кизима. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 272 с.

<sup>1112</sup> Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.; Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.

<sup>1113</sup> Сологуб А.І. Теорія і практика навчання творчо-обдарованих старшокласників: Монографія / А.І. Сологуб. – К.: Інфосистем, 2010. – 164 с.

<sup>1114</sup> Лекторський В.А. Суб'єкт. Об'єкт. Познає / В.А. Лекторський. – М.: Наука, 1980. – 359 с.; Лекторський В.А. Епістемологія класична і некласична / В.А. Лекторський. – М.: Едиторіал УРСС, 2001. – 256 с.

<sup>1115</sup> Левківський К.М. Парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти / К.М. Левківський // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. 4. – С. 134–136.

<sup>1116</sup> Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І.А. Зязюна / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.

<sup>1117</sup> Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.; Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 287 с.

<sup>1118</sup> Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы / Г.Б. Корнетов // Новый педагогический журнал. – 1996. – № 1. – С. 21–22.; Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИПИМИО РАО, 1994. – 265 с.; Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.; Корнетов Г.Б. Введение в педагогику: учеб. пособие: в 2 ч. / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 20 п.л.; Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли": Учеб. Пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2006. – 284 с.

<sup>1119</sup> Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н.С. Розов. – М., 1992. – 154 с.

<sup>1120</sup> Пинский А.А. Пайдейя: (работы 1986–96 гг.) / А.А. Пинский. – М.: Част. шк., 1997. – 363 с.; Пинский А.А. К Новой Парадигме в образовании / А.А. Пинский. – М.: Парсифаль, 1996. – 88 с.

<sup>1121</sup> Сааков В. Экстремальная педагогика: тезисы к понятию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://priss-laboratory.net.ru/T.E.X.T.S.-/ped-epistem\\_thesis\\_1997.htm](http://priss-laboratory.net.ru/T.E.X.T.S.-/ped-epistem_thesis_1997.htm)

<sup>1122</sup> Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.; Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М.: "Эгвес", 2006. – 488 с.; Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2005. – 176 с.; Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: "Эгвес", 2004. – 120 с.; Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2008. – 136 с.; Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемиические размышления / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2005. – 176 с.; Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

<sup>1123</sup> Валицкая А.П. Российское образование: Модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.; Валицкая А.П. Образование в России: Стратегия выбора / А.П. Валицкая. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1988. – 127 с.; Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.3–8.; Валицкая А.П. Философские основы современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.

<sup>1124</sup> Ладыжец Н.С. Университеты Европы / Н.С. Ладыжец // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 80–84.; Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1995. – 256 с.

<sup>1125</sup> Тхагопсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагопсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103–110.; Тхагопсоев Х.Г. Образование: канун новой парадигмы / Х.Г. Тхагопсоев. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.

**природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична, поліфонічна** (О.Г.Прикот)<sup>1126</sup>; **фактологічна та методологічна парадигми навчального процесу**, які реалізуються у контексті проблеми **фундаменталізації освіти**<sup>1127</sup> та ін.

Аналізуючи професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи і порівнюючи її з підготовкою вчителя в Україні, Л.П. Пуховська виділяє чотири парадигми педагогічної освіти: **академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну і дослідницько-орієнтовану**. Причому, традиційними загальноприйнятими (у рамках класичної освітньої парадигми) вважаються академічно-традиціоналістська і технологічна парадигми. Індивідуальна і дослідницько-орієнтовна вважаються інноваційними і розглядаються з позиції особистісного підходу.

Загалом, як пише Л.М. Горбунова, в рамках феномена множинності парадигм на сьогодні синхронічно існують **такі базові педагогічні парадигми**, як соціоцентрична, натурцентрична, антропоцентрична; класична і некласична освітні парадигми; парадигма традицій, технократична парадигма, гуманітарна парадигма; екогуманітарна, традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична, неогуманістична (феноменологічна); холістична, гуманістична (антропоцентристська) парадигми<sup>1128</sup>.

Про **розмаїття педагогічних підходів та парадигм** засвідчує понад 500 різних педагогічних технологій, які виокремлює Г.К. Селевко у своїй фундаментальній двохтомній праці *"Енциклопедія педагогічних технологій"* (2006 р.)<sup>1129</sup>, де зібрані та проаналізовані педагогічні технології на основі: класичних (традиційних) підходів; гуманно-особистісної орієнтації педагогічного процесу; активізації та інтенсифікації діяльності учасників навчального процесу (активні методи навчання); ефективності управління та організації навчального процесу; дидактичного вдосконалення і реконструювання матеріалу; тут також подано: частково предметні, альтернативні, природовідповідні педагогічні технології; технологія вільної освіти, розвивальної освіти; інформаційно-комунікативні освітні технології; соціально-виховні технології, виховні технології, педагогічні технології авторських шкіл і внутрішньо шкільного управління.

На тлі розглянутої **"парадигмальної множинності"** виявляється свого роду **"парадигмальне зависання"**, що відображає специфіку стану системи освіти в контексті її невизначеності. До цих пір існують і блокують одна одну протилежні освітні парадигми, не даючи істотною мірою вирішувати питання про зміст освіти<sup>1130</sup>.

При цьому недоліком низки парадигмальних концепцій є і те, що **"за парадигмальні ознаки іноді беруться ті або інші одиничні цілі, ознаки, якості, невід'ємно властиві освіті"**<sup>1131</sup>. Це призводить до того, що пропонувані тлумачення педагогічних парадигм постають частковими, фрагментарними описами, які виявляють вузьке смислове "вікно", що дає можливість побачити "шматочок" педагогічної реальності, який аж ніяк не співвідноситься зі всією її повнотою"<sup>1132</sup>.

О.В. Сухомлинська відзначає, що **"опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті, науковці й учителі-практики почали застосовувати велику кількість педагогічних термінів, понять, визначень... Дуже часто вони не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій. Він зумовлений... кризовим станом науки, нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоглибини, багатовимірності й суперечливості складових, що входять до тих чи інших дефініцій"**<sup>1133</sup>.

<sup>1126</sup> Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии // дисс... докт.пед.наук: 13.00.01 / Прикот Олег Георгиевич. – СПб, 1997. – 303 с.

<sup>1127</sup> Вища освіта України: фундаменталізація або прагматизація (Круглий стіл) // Вісник Запорізького держ. ун-ту. – 2002. – Вип. 23. – С. 6–29.

<sup>1128</sup> Горбунова Л.Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Информатика и образование : Научно-методический журнал. – № 7. – 2004. – С.91–95.

<sup>1129</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.

<sup>1130</sup> Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / С. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 109–119.

<sup>1131</sup> Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>

<sup>1132</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 28; Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84–89.

<sup>1133</sup> Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 4; Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. Вип.1. – К., 2005. – С. 5–20. З іншого боку, сучасна наукова картина світу потербує "збагачення категоріального апарату педагогічної науки поняттями типу: парадигма, картина світу, холізм, синергетика, прогностична модель, технології, майстерність, творчість, талант і под., що відбивають центральні тенденції різних розділів педагогічної науки із сукупним відтворенням ситуацій буття сучасної людини і людства...". – Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. – С. 18–19.

Відповідно, як вважає В.Ю. Биков, у сучасній педагогіці існує **проблема недосконалості поняттєво-термінологічного апарату**<sup>1134</sup>, зокрема "термінологічний апарат сучасної дидактики містить значну кількість суперечливих означень та міркувань, окрім так званих класичних, які визначаються однозначно та використовуються більшістю педагогів протягом тривалого періоду часу"<sup>1135</sup>. За таким умов, "аналіз основних понять і категорій загальної дидактики з погляду гуманістичної філософії освіти свідчить про те, що в їх розумінні та викладенні є суттєві розбіжності, що приводить до розмиття, неточності та неконкретності їх сутності"<sup>1136</sup>. Таким чином, "система педагогічних категорій і понять взагалі і в структурі окремих педагогічних дисциплін вимагає впорядкування, системного обґрунтування"<sup>1137</sup>, "але, на жаль, така робота проводиться методологічно необґрунтовано, переважає суб'єктивізм у трактуванні дидактичних понять"<sup>1138</sup>, що позначається як на розвитку педагогічної теорії, так і на процесі підготовки відповідних кадрів<sup>1139</sup>, коли, як пише І.А. Зязюн, "за однією й тією ж назвою категорії, підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні розуміння"<sup>1140</sup>.

---

<sup>1134</sup> Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 218.

<sup>1135</sup> Козловська І.М. Закони і закономірності дидактики / І.М. Козловська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 350.; Козловська І.М. Теорія дидактичної інтеграції і синергетичний підхід / І.М. Козловська // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 24–33.; Козловська І.М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І.М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 71–74.

<sup>1136</sup> Ягупов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики / В.В. Ягупов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х. : НТУ ХМІ, 2002. – С. 332.

<sup>1137</sup> Бондар В.І. Інтегративні властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін / В.І.Бондар // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 88.

<sup>1138</sup> Ягупов В.В. Поняттєво-термінологічні проблеми дидактики. – С. 332.

<sup>1139</sup> Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса будущих инженеров как компонент коммуникативной компетенции / Л.Н. Бондаренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Збірник наукових праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Х. : НТУ ХМІ, 2002. – С.27-48.

<sup>1140</sup> Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 59.

## 4.6. ЗАГАЛЬНА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ПАРАДИГМ

Феномен парадигмальної множинності потребує його подолання за допомогою класифікацій парадигм. У цьому зв'язку можна навести сучасну чотирьохкомпонентну класифікацію парадигм А.В.Фурмана<sup>1141</sup>:

1) **науково-технократична, або сцієнтистська парадигма**: учень – об'єкт безперервного педагогічного впливу та виконавець чітко визначених соціальних функцій, котрий покликаний засвоювати і відтворювати наукові знання в зовні заданій методичній послідовності під девізом: "знання – сила!";

2) **езотерична парадигма**: учень – генератор і творець потаємної Мудрості, орган інформаційної взаємодії із Всесвітом, котрий під охоронним впливом Учителя йде і приєднується до незмінної, вічної Істини, змінює свої людські якості під девізом: "усвідомлення – сила!";

4) **вітакультурна парадигма**: учень – професійний освітянин, тобто учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдільності та розвивальній взаємодії з учителем та іншими учнями і спричинює його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума під девізом: "творення – сила!";

3) **гуманітарна парадигма**: учень – суб'єкт пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-сислової рівності та під девізом: "пізнання – сила!".

У зв'язку з цим подамо розробку А.Ф. Фурмана щодо **класифікації та історичної періодизації педагогічних парадигм**<sup>1142</sup>:

Таблиця 44

Класифікація сучасних освітніх та педагогічних парадигм за критерієм часу

| Автор парадигми та рік її обґрунтування | Назва парадигми до якої стосуються:            |                                |   |
|---|--|--------------------------------|---|
|   | минулого                                       | сьогодення                     | майбутнього   |
| Ш.О. Амонашвілі (1977)                  | Авторитарно-імперативна                        |                                | Гуманна   |
| Є.В.Бондаревська (1997)                 | Традиційно-інформаційна                        |                                | Гуманістична (особистісно зорієнтованої освіти)     |
| А.П. Валіцька (1997)                    | Адаптивно-традиційна                           |                                | Гуманітарна (культурогенна і культуротворча моделі) |
| І.А.Зязюн, Г.М. Сагач (1997)            | Соціоцентрична, технократична                  |                                | Гуманізації освіти                                  |
| І.О. Колесникова (1995)                 | Науково-технократична – Гуманітарно-езотерична |                                |   |
| Г.Б. Корнетов (1999)                    | Авторитарно-маніпулятивна                      |                                | Підтримувальна                                      |
| В.К. Корсак (1997)                      | Адаптаційна (класична)                         |                                | Критично-креативна                                  |
| В.В.Кумарін (1977)                      | Природновідповідна                             |                                |   |
| В.А.Петровський (1996)                  | Об'єктивність                                  |                                | Суб'єктивність                                      |
| Х.Г.Тхагапсоев (1999)                   | Просвітницька                                  |                                | Проектно-естетична                                  |
| А.В.Фурман (1997)                       | Пізнавально-трансляційна                       |                                | Соціокультурна, вітакультурна (2000)                |
| П.Г. Щедровицький (1997)                | Катехізична                                    | Епістемологічна і технологічна | ?   |
| Є.А. Ямсбург (1996)                     | Когнітивна                                     |                                | Особистісна (афективно-емоційно-вольова)            |

Інша чотирьохкомпонентна класифікація освітніх парадигм (**соціоцентриські, персонцентриські, природо-орієнтовані, культуро-орієнтовані**<sup>1143</sup>) дозволяє Н.Г. Агапової констатувати, що

<sup>1141</sup> Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144. – С. 22.; Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20-58.

<sup>1142</sup> Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 105-144. – С. 22.; Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – 3-4 (9-10). – С. 20-58.

<sup>1143</sup> Агапова Н.Г. Социоцентрическая и персональноцентрическая парадигмы в образовании (культурологический анализ) / Н.Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – Вып. 5-6 (44-45). – С. 265-271.; Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науко-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.; Інновації в освіті: членівкоосообразный ракурс : сб. науч. тр. / РАО, Центр дистанционного образования "Эйдос", науч. шк. А.В. Хуторского ; под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО "Эйдос", 2009. – 219 с.; Новиков А.М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / Александр Михайлович Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 204 с.; Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 798 с.;



соціоцентриські і персонцентриські відповідають інтересам вихованців, сприяють найкращій їх адаптації до соціально-педагогічного середовища, соціалізації та інкультурації – процесу опанування основними аспектами культури (відповідним менталітетом, культурними зразками і стереотипами). Як пишуть та Г.П. Щедровицький та Н. Г. Агапова, у природо-орієнтованих парадигмах дедалі більшої ваги набувають освітні моделі, пов'язані з формуванням здорового способу життя, відповідної екологічної культури поведінки, ставлення до Природи, розвитку природовідповідних та здоров'язберігаючих технологій. При цьому, парадигми, які орієнтовані переважно на розгортання і використання природних чинників і рушійних сил у побудові освітньо-виховного процесу, постають, певним чином, протилежними низці культуро-орієнтованих освітніх парадигм. Як зазначають Н.Г. Агапова і Г. П. Щедровицький, протилежність цих груп парадигм іноді призводить до наукового антагонізму <sup>1144</sup>.

Для нас важливою є також і **класифікація науково-педагогічних парадигм** П.Б. Суртаєва, яка базується на врахуванні специфічних ознак: *антична, середньовічна, індустріальна, постіндустріальна; авторитарна (традиційна), маніпулятивна, гуманітарна, підтримки, ненасильництва, комунікативна; теоцентрична, соціоцентрична, натуроцентрична, антропоцентрична; загальнонаукова, частково наукова, локальна; глобальна, ноосферна, соціоантропологічна, цивілізаційна; методологічна, пізнавальна, когнітивна, креативна; постіндустріальна, науково-технократична, індустріальна; особистісно-орієнтована, соціально-орієнтована, гуманістична; соціокультурна, інтегрована соціологічна, сімейно-освітня; державно-освітня, культурно-освітня, сімейно-освітня та ін* <sup>1145</sup>.

У цілому, можна говорити про такий чотирьохкомпонентний класифікаційний підхід до розуміння педагогічних парадигм, який включає **науково-технократичну, гуманітарно-феноменологічну і традиційну педагогічні парадигми** (І.А. Колеснікова) <sup>1146</sup>.

**Науково-технократична парадигма** може розглядатися як похідна сцієнтистського світогляду, породженого науково-технічною революцією та її наслідками. Для цієї парадигми характерний суб'єкт-об'єктний характер педагогічного процесу. Як головна цінність виступає "точне" знання, а норми – дотримання чітких правил передачі його учневі. Девізом цієї парадигми можуть служити слова Ф. Бекона: "Знання – сила", критерієм істинності знання служить тільки практика. Будь-який результат освітнього процесу може бути оцінений у системі "так – ні", "знає – не знає", "вихований – не вихований", "володіє – не володіє". Тут завжди існує певний еталон, норматив, за яким звіряється рівень підготовки, освіченості і вихованості. Розуміння людини в цій площині пов'язане з оцінкою його готовності виконати освоєну соціальну функцію.

Уявлення про належне знання і поведінку формується на державно-суспільному рівні. Цінність конкретного індивіда визначається за принципом: більше – менше, краще – гірше, сильніше – слабкіше, що породжує в стінах навчально-виховних установ атмосферу змагальності, конкурентної боротьби, тобто відносини нерівності людей "за визначенням зверху" <sup>1147</sup>.

**Гуманітарно-феноменологічна парадигма** пов'язана з феноменологією, гуманістичною психологією й екзистенціалізмом. Їй властиві суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному процесі і діалог як основна форма комунікації і базовий дослідницький метод, заснований на *ціннісний-смісловій* рівності дорослого і дитини.

Центром гуманітарно-феноменологічної парадигми є процес пошуку людиною Істини, тобто шляху пізнання. Головним для педагога тут стає залучення учня до процесу пошуку. Девіз цієї парадигми інший: "*Пізнання – сила*", іншими словами, особливе значення набуває індивідуалізоване суб'єктивоване знання, у якого завжди є свій автор. На думку А.А. Пінського для цієї парадигми характерні: позитивна, доброзичлива шкільна атмосфера, щирість, відсутність погроз з боку вчителя, упереджених оцінок, довірливі взаємини між педагогами та учнями, психологічна підтримка учнів, "ідея освіти, яка запрошує". Цілі освіти тут не задаються жорстко, коли учням пропонуються ситуації вибору "пізнавальних альтернатив". Учителю не оцінює учня, у будь-якому випадку не використовує оцінки як чинник тиску на

<sup>1144</sup> Агапова Н.Г. Социоцентрическая и персонцентрическая парадигмы в образовании (культурологический анализ); Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – С. 709-731.

<sup>1145</sup> Суртаев П. Б. Парадигмы педагогической науки и практики : аспект сосуществования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Суртаев Павел Борисович. – Омск, 2006. – 161 с. – С. 12.

<sup>1146</sup> Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Капра Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра. – М., 1996. – 318 с.; Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу : <http://ideashistory.org.ru/pdfs/29kravtsov.pdf>; Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества. XV Международная научно-практическая конференция [Электронный ресурс] Режим доступа : [http://raen-education.webhost.ru/conf\\_1.htm](http://raen-education.webhost.ru/conf_1.htm); Шарданов А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Шарданов Анатолий Назарович. – Нальчик, 2004 – 165 с.

<sup>1147</sup> Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс].

особистість; критичні думки можливі тільки на прохання учня<sup>1148</sup>.

**Традиційна парадигма.** Ключовим для її характеристики виступає поняття "**традиція**". Грунтуючись на визначенні, запропонованому І.А. Колесніковою, можна розуміти традицію як "проміжну ланку між світом принципів, духовних ідей і світом їх втілення, як механізм духовної спадковості в масштабі загальнолюдської, етнічної і релігійної громад"<sup>1149</sup>. У просторі традиції, можна виділити<sup>1150</sup>:

- **етнічну (народну) традицію**, в контексті якої виховуючі впливи органічно вплетені в життєвий устрій, у річний цикл свят, в обряди і традиційні способи праці та відпочинку, у фольклорні форми і спираються на авторитет старших;

- **езотеричне світобачення**, яке будується на уявленнях про сенс Буття, в центрі якого міститься категорія "Абсолют" як "граничний" критерій, що включає цілепокладання і сенсопокладання людської життєдіяльності;

- **релігійну традицію**, в якій істина також універсальна, відповідає Цілому, а не окремими обмеженим сутностям відповідно до внутрішнього її спрямування; "в істині все реалізуються як одно, або одно у всіх"<sup>1151</sup>. Для неї характерні суб'єкт-об'єктні відносини вчителя й учня, оскільки вчитель, як правило, є лише транслятором Істини або однієї з іпостасей Абсолюту і часто, як і учень не відіграє істотно активної ролі в педагогічній комунікації. Педагогічний процес тут побудований таким чином, що в ньому висновок передують процедури доказу. Його суть – в описі і рефлексії Шляху осягнення Абсолютної Істини, парадоксальності з погляду формальної логіки, дослідницької і комунікативної логік. Істинним тут є незмінна, вічна, непересічна Абсолютна Істина.

Важливо, що педагогічні парадигми **постають способом осмислення педагогічної дійсності під кутом зору системи певних наукових підходів чи способів аналізу світу**. Так, об'єктна, суб'єктна і діалогічна парадигми, які були введені Г.О. Ковальовим<sup>1152</sup>, допомагають характеризувати різноманітні рівні спілкування, сформованості колективу, керування педагогічним процесом, культури знань, рівнів методологічної підготовки. При цьому знання парадигм монологу й діалогу допомагають педагогові провести аналіз наукових публікацій із їхніх позицій, проаналізувати свою діяльність і діяльність колег, побачити можливі шляхи свого фахового зростання<sup>1153</sup>.

В.О. Лекторський<sup>1154</sup> вводить такі парадигмальні теорії-поняття, як **епістемологія класична, епістемологія некласична й діалог**, які впливають із епістемологічного аспекту аналізу педагогічної дійсності.

Отже, зрозуміло, що актуальною є **нова освітня парадигма**, яка має бути **інтегративною (холістичною)** і передбачати **інтеграцію теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів на основі відкритих синергетикою узагальнюючих принципів**. Цей висновок впливає із загального інтеграційного процесу розвитку сучасного світу, що відображає об'єктивні тенденції його глобалізації та характеризується, як пише В.Ю. Биков, певними складовими, такими, як "процеси інтеграції: знань про людину, суспільство і природу; технологій діяльності людини, технічних і соціотехнічних систем; а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих, екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва й архітектури, транспортну, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних (включаючи системи господарювання, ринки товарів, послуг і праці), міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних (включаючи інформаційні ресурси і системи масового інформування), безпеки й оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей діяльності людини та їх структурних складових"<sup>1155</sup>.

Вивчення холістичної парадигми реалізується у контексті **педагогічної дійсності**, критеріями аналізу якої в сучасних дослідженнях використовують поняття: "**педагогічна парадигма**" (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, С.Ф. Клепко, К.В. Корсак, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, В.Г. Кузь, В.В. Кумарін, В.І. Луговий, В.С. Лутай, Н.Г. Ничкало, В.А. Рижко, М.І. Романенко, В.В.Рибалка, О.В.Сухомлинська, Х.Г. Тхагапсоев та ін.), "**педагогічна**

<sup>1148</sup> Пинский А.А. Пайдейя : (работы 1986-96 гг.) / А.А. Пинский. – М. : Част. шк., 1997. – 363 с. – С. 227.

<sup>1149</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с. – С. 28.

<sup>1150</sup> Кравцов А.О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу [Электронный ресурс].

<sup>1151</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с. – С. 29-30.

<sup>1152</sup> Ковалев А.П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.

<sup>1153</sup> Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В.А. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7–20.

<sup>1154</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

<sup>1155</sup> Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой освіти: Монография / В.Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 31-32.

*цивілізація"* (М.В. Богуславський, І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнетов, Е. Майерс), *"педагогічна культура"* (О.В. Бондаревська, Є.Ю. Захарченко, І.А. Колеснікова, М. Мід та ін.), *"педагогічна формація"* (П.Г. Щедровицький), кожний з яких дозволяє типологізувати об'єкти педагогічної дійсності за певних підстав.

Валивою є позиція О.П. Новікова, який розглядає дві освітні парадигми – *парадигму індустріального і постіндустріального суспільства*<sup>1156</sup>:

*Освітні парадигми індустріального і постіндустріального суспільства*

| <i>Компоненти парадигм</i>                   | <i>Індустріальне суспільство</i>  | <i>Постіндустріальне суспільство</i>   |
|--|---|--|
| <i>Цінності</i>                              | Освіта для суспільного виробництва  | Освіта для самореалізації людини в житті, для особистої кар'єри; освіта в інтересах суспільства; освіта для виробництва  |
| <i>Мотиви</i>                                | Учіння учнів як обов'язок; діяльність педагога як виконання професійного обов'язку  | Зацікавленість учнів у навчанні; задоволення від досягнення результатів; зацікавленість педагога в розвитку учнів; задоволення від спілкування з ними                                      |
| <i>Норми</i>                                 | Відповідальність за учіння учнів несе педагог; авторитет педагога тримається за рахунок дотримання дистанції, вимагаючи від учнів дисципліни, і старанності                         | Учні беруть на себе відповідальність за своє навчання; авторитет педагога набувається за допомогою його особистісних якостей   |
| <i>Цілі</i>                                  | Спрямованість учіння на набуття наукових знань; учіння в молодості як "запас на все життя"  | Спрямованість учіння на оволодіння основами людської культури і у тому числі компетенціями (навчальними, соціальними, громадянськими, професійними та ін); навчання протягом всього життя  |
| <i>Позиції учасників навчального процесу</i> | Педагог передає знання; педагог знаходиться над учнями  | Педагог створює умови для самостійного учіння; педагог є включеним у спільну діяльність з учнями, взаємне партнерство  |
| <i>Форми і методи</i>                        | Ієрархічний і авторитарний методи; стабільна структура навчальних дисциплін; стабільні форми організації навчального процесу; акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога | Демократичний і егалітарний (побудований на рівності) методи; динамічна структура навчальних дисциплін; динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу учнів |
| <i>Засоби</i>                                | Основним засобом навчання є навчальна книга   | Навчальна книга доповнюється потужними ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ  |
| <i>Контроль і Оцінка</i>                     | Контроль і оцінка проводяться переважно педагогом   | Переміщення акценту на самоконтроль і самооцінку учнів   |

В.І. Андреев виділяє *п'ять парадигм у педагогіці творчості*.

*Перша* полягає в тому, що існує установка багатьох педагогів: спочатку в учнів необхідно сформувати глибокі міцні знання, а потім, на завершувальному етапі ставити і вирішувати творчі завдання. Підкреслюється, що творчі задачі можна розв'язувати на всіх етапах (осмислення навчального матеріалу, теоретичного та емпіричного узагальнення і застосування).

*Друга* парадигма пов'язана з реалізацією принципу доступності. Учень має мобілізуватися і перейти від актуального рівня і оволодіти хоча б деякими знаннями на межі своїх здібностей. Тільки тоді можна очікувати розвивальний ефект.

*Третя* парадигма полягає в тому, що педагоги у середній та вищій школі нерідко ототожнюють знання-ерудицію і творчі здібності учнів. Проте широка обізнаність не завжди корелює з рівнем розвитку здібностей розвитку особистості учня або студента.

*Четверта* парадигма – применшення ролі практичного компонента у навчально-творчій діяльності. Деякі педагоги і психологи ототожнюють теоретичне і творче мислення. Проте, на думку

<sup>1156</sup> Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство "Эгвес", 2008. – 136 с. – С. 42.-43.

В.І. Андреева, творче мислення більш глибоке і ширше охоплює, відображає об'єктивну дійсність, ніж теоретичне мислення. Творче мислення відображає діалектику теоретичного і практичного мислення у їх єдності.

П'ята парадигма полягає в тому, що існує установка окремих дидактів на те, що дидактичні концепції, наприклад проблемного навчання, неможливо впровадити у педагогічну практику середніх та вищих навчальних закладів без попередньої розробки, з одного боку, і методичної пророблення, дидактичних ідей, що висуваються – з іншого. Все це неминує, замість прискорення впровадження, призводить до розочарування педагогів-практиків вельми плідною дидактичною концепцією<sup>1157</sup>.

Аналіз численних джерел з проблематики нашого дослідження дозволив виокремити ще один достатньо цілісний підхід до класифікації і розуміння освітніх парадигм ("парадигм-практик"). Це **сциєнтистська, методологічна і екзистенціально-самовизначальна парадигми**. Відповідно до універсального пояснювального принципу 1) сциєнтистська (пізнавально-натуралістично-вербальна) парадигма-практика відповідає гносеології, навчанню, 2) методологічна (мислєдіяльнісна, конструктивістська) – праксеології, освіті, а 3) екзистенціально-самовизначальна (персонологічно-культурно-історична) – аксіології, вихованню.

Розглянемо головні аспекти та порівняльні характеристики цих парадигм<sup>1158</sup>.

*Порівняльні характеристики трьох освітніх парадигм-практик*

| Критерій розгляду освітнього процесу                            | ВИД ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ-ПРАКТИКИ  |  |   |
|---|---|--|---|
|   | Сциєнтистська (пізнавально-натуралістично-вербальна)  | Методологічна (мислєдіяльнісно-конструктивістська)   | Екзистенціально-самовизначальна (персонологічно-культурно-історична)  |
| Системна підстава ("клітинка")                                  | Розуміння знання як мети і центрального змісту освіти   | Розуміння досвіду як центрального змісту освіти  | Життєвий шлях особистості і Історія як онтологія освіти, життєвий досвід як центральний зміст освіти  |
| Картина світу   | Натуралістична  | Діяльнісна   | Екзистенціально-діяльнісна  |
| Раціональність – орієнтир                                       | Теоретико-пізнавальна (дослідницька), класична (за В.С.Стьопіним)   | Проектно-практична, некласична (за В.С.Сте-піним), мислєдіяльнісна (згідно Московської ме-тодологічної корпорації)   | Екзистенціально-проектно- діяльнісна, постнекласична (за В.С.Стьопіним)   |
| Тип універсализму   | Дослідницький (науково-пізнавальний, знаннєво-епістемологічний)   | Проектно-програмно-практичний, методолого-праксеологічний, тобто діяльнісний   | Екзистенціально-системно-прог-рамний, ціннісно-самовизначаль-ний, тобто профетичний (служіння вищій меті, Перетворення життя, індивіду-ального і колективного Порятунку).   |
| Тип відношення з культурою                                      | Культуроцентризм (культ-тура і наука як джерело життя, освіти, прогресу)  | Культуротехніка (тотальна практика культурного проектування і творчості)   | Сенсожиттєцентризм (культуропород-ження – засіб виживання і Перетворення людини і планетарного співтовариства)  |
| Тип науковості  | Об'єктно-натуралістичний (онтологічний монізм), класична теоретико-орієнтована дисциплінарна наука (за В.С.Стьопіним)   | Мислєдіяльнісний, постмодерністсько-синергетичний (онтоло-гічний плюралізм); практико-орієнтована наука проектно-програмного типу (за Ю.В.Громико)   | Екзистенціально-прагматичний (онтологія виживання і Порятунку); постнекласична практико-орієнтована наука проектно-програмного типу   |
| Тип професіоналізму (див. також тип універсализму)              | Спеціалізовано-ремісничий (набір операцій у рамках одного ремесла-професії); науково-орієнтований, тобто наочно-дисциплінарний  | Компетентнісно-універсализований (володіння набором універсальних для різних професій "ключових компетенцій"); методологічно-орієнтований, тобто мислєдіяльнісний  | Екзистенціально-системно-програмний на базі компетентнісно-універсализованного; сенсожиттєво-орієнтований, тобто профетичний  |
| Виникаючі цілі і фактичні, тобто реальні цілі-результати освіти | Виникаючі цілі: всебічний розвиток особистості, підготовка кваліфікованих фахівців. Фактичні цілі-результати: підготовка до вступу до вузу, багато-знання на рівні відомостей та інформації, "освічений" фахівець у межах знань одного наукового предмету | Заявлена мета – підготовка досвідченого професіонала-практика, здатного до рефлексивного і проектного ставлення до професійної діяльності, а також до зміни професійних спеціалізацій і професії в цілому (професійна мобільність) | Заявлена мета – вирішення бага-товимірної досвідченої особистості в різних сферах людського буття і життя, здатної до персонального соціокультурного самовизначення з урахуванням історичного досвіду і специфіки глобально-регіональної ситуації і до розробки своєї життєвої і професійної програми дій, що робить внесок до справи Порятунку і Перетворення життя на планеті |

<sup>1157</sup> Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.; Энциклопедія освіти / Академія пед.наук України; гол.ред. В.Г. Кремень – К.: ЮРІНКОНТІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 429.

<sup>1158</sup> Сравнительные характеристики образовательных парадигм-практик: сциєнтистской, методологической, екзистенціально-самоопределенческой [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.posicia.by/tmp/files/documents/table1.doc>.

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <i>Провідний тип змісту освіти</i>   | Інформаційно-знанневий; зміст освіти, що актуалізується, – знання, уміння, навички у галузі основ наук, орієнтація на пізнання об'єктивних наукових істин і законів природи. Фактично провідний тип змісту освіти – відомості й інформація у галузі класичних монодисциплінарних об'єктно-орієнтованих наук   | Мислєдіяльнісний; досвід проектно-практичної мислєдії в науковій і професійній діяльності. Знання розглядаються і засвоюються як результат певного способу мислєдіяльності. "Діяльнісний тип змісту освіти" (за Ю.В. Громико). Способи мислення і діяльності в згорнутому вигляді існують у формі здібностей (Г.П.Щедровицький), звідси термін "здатнісно-діяльнісний". У результаті – здатнісно-діяльнісний або компетентнісно-досвідчений + проектно-програмний типи змісту освіти. | Життєдіяльнісний (феноменологічно-ситуативний, проблемний, життєво-досвідчений, ціннісно-сенсожиттєвий, мислєдіяльнісний); досвід обмірковування і проживання майбутнього способу персонального і суспільного життя. Включає мислєдіяльнісний, який у свою чергу знімає науково-знанневий. Тут ми маємо справу з конкретними ситуаціями і способами їх розв'язання в житті людини і суспільства. На відміну від мислєдіяльнісного імітаційно-діяльнісного освоєння минулого досвіду тут ми маємо перехід до імітації досвіду самовизначення, проживання і практичного розв'язання життєвих проблемних ситуацій найближчого майбутнього. |
| <i>Провідний тип навчального матеріалу</i>   | Текстовий-комунікативний (текст як конструкт мови-мовлення); конспекти лекцій і тексти підручників – як фактично провідний тип навчального матеріалу.   | Текстово-мислєдіяльнісний (текст як носій-посередник досвіду мислєдіяльності); оригінальні авторські тексти (бази знань), структуровані логікою даною науковою або професійною мислєдіяльністю  | Текстово-життєдіяльнісний (текст як носій-посередник досвіду життєдіяльності, ціннісних самовизначень, організації ситуацій, проектів і програм); оригінальні авторські тексти (бази знань), структуровані логікою даної сфери життєдіяльності  |
| <i>Метабазовий процес даної освітньої ПРАКТИКИ (виділяється аналітичним чином)</i>                     | 1. Тотальне відчуження (від життя, професії), десуб'єктивація, дезорієнтація в бутті.<br>2. Пізнання-дослідження минулого і сьогодення  | 1. Освоєння наукового і/або професійного досвіду, професійно-діялісна суб'єктивація.<br>2. Проектування, робота з науковим /професійним майбутнім   | 1. Самовизначення в індивідуальному і суспільному житті, життєва суб'єктивація, "вкорінення в бутті".<br>2. Програмування та управління розвитком, робота з індивідуальним і суспільним майбутнім   |
| <i>Базовий процес освітньої ПРАКТИКИ (реальний спосіб участі педагога і учня в освітньому процесі)</i> | 1. Інформування і сприйняття інформації<br>2. Інформаційно-вербальний контроль за учінням. Етапи "запам'ятовування інформації":<br>1. Сприйняття і конспектування навчальних текстів (педагога і/або книги).<br>2. Розуміння і запам'ятовування навчальних текстів у ході самостійної роботи.<br>3. Запам'ятовування змісту навчальних текстів у ситуації контролю. | 1. "Введення і входження в досвід", "оспособлення" (володіння конкретними способами реалізації досвіду). 2. Діялісно-практичний контроль за учінням. Етапи "входження в досвід": 1. Розуміння норми мислєдіяльності. 2. Імітаційно-ігрова мислєдія як досвід реалізації норми в конкретній ситуації. 3. Рефлексія імітаційно-ігрової мислєдії. 4. Концептуалізація мислєдіялісного досвіду, здобування ДОСВІДУ.   | 1. Самовизначення в життєвій ситуації.<br>2. Формально-ціннісний і формально-операціональний контроль за повнотою процедур екзистенціального самовизначення і проектно-програмної мислєдіяльності. Етапи "самовизначення в ситуації":<br>1. Розуміння змісту ситуації.<br>2. Екзистенціально-ціннісне ставлення до ситуації і самовизначення в ситуації.<br>3. Розробка персональних програм дій щодо зміни ситуації.<br>4. Розуміння аналогічних програм однолітків і досвіду попередників.<br>5. Формування підсумкових програм   |
| <i>Базовий міф освітньої ПРАКТИКИ</i>  | Передаючи відомості і інформацію – навчаємо знанням, а, транслюючи знання, – навчаємо основам науково-дослідної діяльності, а, навчаючи наукам, – готуємо до професійної діяльності, а, готуючи до професійної діяльності, – готуємо молоде покоління до повноцінного дорослого життя   | Навчання реконструкції (постмодернізм), розпредмечування і мислєдіяльності (сенсомислєдіялісна методологія) забезпечує звільнення людини від диктату культурних форм, що склалися, і наукових предметів, а практика "гри дискурсами" ("ко-лективною мислєдіялістю") дозволяє сформувати невизначено-багатопозиційного постмодерністско-індустріального творчого працівника, що володіє "ключовими компетенціями"  | Діти, залучившись до досвіду, цінностей, цілей попередніх поколінь, і ознайомившись з проблемами сучасного життя та відрефлексувавши стратегії їх розв'язання і проекти майбутнього, зможуть самовизначитися і розробляти свою багатовимірну сенсожиттєву програму, а досягнувши стану дорослості, якісно змінити життя на планеті у кращому напрямку   |
| <i>Відносини з досвідом (попередників і своїм)</i>   | Тип, упаковка, спосіб трансляції змісту роблять неможливим роботою учнів з досвідом (будь-яким)   | Досвід попередників стає змістом освіти, в яку "вводиться" учень і яке стає "його" досвідом   | Досвід попередників як матеріал для формування досвіду самовизначення і розробки програм майбутніх дій сучасним молодим поколінням  |
| <i>Відношення між поколіннями учнів</i>  | Зв'язки між поколіннями учнів відсутні  | Зв'язки між поколіннями учнів відсутні  | Зв'язки між поколіннями учнів культивуються у формі передачі дослідницького і проектного досвіду від одного покоління учнів наступному  |
| <i>Відносини освіти із суспільством</i>  | Проголошується роль науки, освіти в розвитку економіки, суспільства. Проте, освіта функціонує саме по собі. Механізми зворотного зв'язку від суспільства до освіти відсутні.  | Освіта розуміється як наріжна сфера, джерело розвитку постіндустріального суспільства (теорія "людського капіталу"). З'являється необхідність вибудовування механізмів зворотного зв'язку і інфраструктури формування соціальних замовлень до освіти  | Освіта стає провідним засобом зміни загальноцивілізаційної парадигми. У школах та інститутах молоде покоління фактично навчає і виховує себе, готує своє майбутнє життя в суспільстві шляхом рефлексії стратегії і тактики Перетворення всіх життєвих процесів суспільства.   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <i>Педагогічна ідеологія (методологія відношення педагогічної і навчально-наочної діяльності)</i>                        | Формування учнів, суб'єкт-об'єктні відносини між учителем і учнем (на базі кібернетичної схеми управління як діяльності з перетворення об'єкта).  | Програмування розвитку учнів, суб'єкт-суб'єктні відносини між учителем і учнем (на базі концепції управління як діяльності у сфері діяльності і опори на стратегію управління рефлексії, зберігаючого суб'єктності діяча-виконавця)  | Творча профетична самодіяльність (що включає ідеологію програмування (саме) розвитку), педагог як координатор декількох проектів груп самодіяльних учнів, забезпечує знаннями та організацією штурмових команд, обмін досвідом між учнями, рефлексивно керує миследіяльністю команд і класу зсередини.  |
| <i>Методична парадигма в цілому</i>  | Педагогіка навчального матеріалу і слова як методична парадигма, адекватна ідеології формування   | Педагогіка середовища як методична парадигма, адекватна ідеології програмування розвитку   | Педагогіка командного прориву (що включає педагогіку середовища) як методична парадигма, адекватна ідеології творчої профетичної самодіяльності   |
| <i>Провідний педагогічний метод (спосіб введення учнів у зміст освіти)</i>   | Метод вербальної освіти – метод вербальної трансляції знакових форм "знань" у готовому вигляді, "інформаційно-знаннєве" або "вербально-знаннєве" навчання.  | Метод освіти діятельні-сно-рефлексивний – метод ситуативно-задачно-діяльнісного навчання, що "вводить у досвід" (метод "проблемного навчання", "розв'язання навчальних задач" та ін.)  | Метод самовизначально-проектної освіти (екзистенціального проектування) – метод ситуативно-проблемно-самовизначально-проектного навчання, що "породжує досвід", метод колективної проектної миследіяльності (в ідеалі – метод спогля-дальної соборної творчої роботи)   |
| <i>Базова форма організації освітнього процесу</i>   | Груповий спосіб навчання (за термінологією В.К.Дьяченка) і його різновиду: класно-урочна (школа) і лекційно-семінарська (вуз) форми організації освітнього процесу (груповий спосіб навчання протилежний колективному, за В.К.Дьяченком). | Колективно-імітаційно-діяльнісна (фактична одиниця-клітинка – "Майстер-клас"). З відомих понять – найближче уявлення В.К.Дьяченко про колективний спосіб навчання. Кожен етап "входження в досвід" диктує свою організаційну форму: 1) Само-підготовка + круглий стіл + колективна ми-следіяльність. 2) Ді-ловий театр (розігру-вання діяльнісно-наочних ситуацій). 3) Круглий стіл + ко-лективна миследіяльність. 4) Самопідготовка + круглий стіл + колек-тивна миследіяльність (за зразком етапу 1) | Командно-проектна. Кожен етап "самовизначення в ситуації" диктує свою організаційну форму: 1) Індивідуальне занурення (у проблему-ситуацію, самовизначення, програмування). 2) Презентації індивідуальних програм. 3) Проектна сесія (робота в командах, презентація командних програм). 4) Індивідуальне занурення (осмислення змісту проектної сесії + розуміння досвіду попередників щодо постановки та вирішення проблеми). 5). Проектна сесія (робота в командах, презентація оновлених командних програм). 6). Соборна творча робота (аналог колективної миследіяльності, спроба формування комплексної загальнокомандної програми вирішення проблеми). |
| <i>Вплив навчальної програми на освітній процес</i>  | Програма навчальна – жорстка технологічна матриця "проходження тем", відтворююча метабазовий і базовий процес даної ПРАКТИКИ за рахунок її (програми) фетишизації (предметоцентризм) і неможливості її корекції.                          | Програма навчальна – гнучка гуманітарна технологія, що допомагає професіоналу-практику з урахуванням досвіду попередників будувати індивідуальну логіку "вве-дення в досвід" для даної аудиторії учнів. Програма – фак-тично технологія гуманітар-ного типу, в узагальненому вигляді, що нормує всі компо-ненти освітнього процесу.  | Програма навчальна – гуманітарна надтехнологія. Точніше можна говорити про вихід за парадигму класичного "навчального програмування", оскільки те, що повинне утворюватися в ході "навчального процесу" (індивідуальні ціннісні самовизначення, програми, проекти, команди, тексти та ін.) – не є продуктом науково-методичної діяльності, тобто не є "змістом засвоєння" для учнів.  |
| <i>Педагогічна позиція (місце, що визначається типом діяльності активності) і принциповий спосіб діяльності педагога</i> | Позиція діяча, транслятора (наукових) істин і знань, незаперечного авторитету. Діяльність педагога – проста наочна формувальна дія відносно учня ("об'єкту").   | Позиція управління, посередника між учнем і досвідом; що "виросує", органі-затора колективної миследіяльності. Діяльність педагога – діяльність управління рефлексивної навчально-наочною діяльністю учня. Зняття протиставлення "суб'єкт-суб'єктної" і "суб'єкт-об'єктної" педагогік у концепції педагогічної діяльності як управлінської діяльності.   | Позиція метауправління ("топ-менеджера"), тобто управління над самокерованими командами учнів (управління управлінням). Педагог як посередник між учнями, командами і досвідом та майбутнім. Діяльність педагога лише частково має характер рефлексивного управління ("незаперечного"). Педагог виступає як досвідченіший "лідер наукової школи", що керує змістовим творчим проривом команди учнів. Тому педагогічна праця перетворюється на творчо-насичену високоінтелектуальну діяльність   |
| <i>Позиція учня і провідний спосіб навчально-наочної діяльності</i>  | Квазі-позиція "об'єкту" (матеріалу) педагогічних маніпуляцій. Наочна і навчальна діяльність (за поняттям) практично відсутні.   | Позиція суб'єкта "входжен-ня в досвід" попередників (само-освіта) і навчально-наочної діяльності. Провідна самодіяльність учня – практична миследіяльність і рефлектування дії.  | Позиція суб'єкта індивідуального і суспільного саморозвитку, суб'єкта самовизначення і навчально-наочної діяльності. Провідна самодіяльність учня – самовизначення, целепокладання, програмування.  |
| <i>Провідна форма контролю за результатами самоосвіти учня</i>   | Інформаційно-вербальний контроль за учінням. Контроль "квазізмістовий" – за засвоєнням зовнішніх знаково-словесних форм "знання"  | Діяльнісно-практичний контроль за учінням. Контроль "змістовий" (адекватне "входження в досвід"), демонстрація учнем практичної миследіяльності.   | Формально-ціннісний і формально-операціональний контроль за повнотою процедур екзистен-ціального самовизначення і проектно-програмною миследіяльності. Контроль "надзмістовий" або "формально-змістовий".   |

У таблиці використовується поняття "миследіяльність", яке виражає комплекс інтелектуальних і комунікативних процесів, включених у контекст організованої колективної діяльності. Зазначене поняття – неологізм *Московської методологічної корпорації* (ММК)<sup>1159</sup>.

І.А. Зязюн диференціює такі *класичні навчально-виховні парадигмальні моделі*, як:

"Вільна модель" (Р. Штейнер, Ф. Кумбс, Ч. Сільберман, В.С. Біблер) імпровізаційного характеру, коли вихованець за допомогою педагога самостійно визначає особливості своєї навчальної діяльності.

*Особистісна модель* (І.Д. Бех, Л.В. Занков, О.Я. Савченко) спрямовується на загальний розвиток вихованців та передбачає високий рівень складності учіння зі створенням атмосфери довірливості та варіативності навчального процесу.

*Розвивальна модель* (В.В. Давидов, С.Д. Максименко) націлена на формування в учнів теоретичного мислення, рефлексії, здатності до самостійного розв'язання різних навчальних задач.

*Активізаційна модель* (М.М. Скаткін, В.І. Бондар, В.О. Моляко) спрямована на підвищення пізнавальної активності завдяки використанню проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та естетичні почуття.

*Формувальна модель* (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, Н.Л. Коломинський, Ю.З. Гільбук) полягає у здійсненні впливу на розумовий розвиток учня шляхом цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь<sup>1160</sup>.

У зв'язку з цим подамо *моделі освіти*, розроблені Н.В. Бордовською та О.А. Реан<sup>1161</sup>:

*Раціоналістична модель освіти* (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства.

*Традиційна модель освіти* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.

*Модель освіти як державно-відомчої організації*: система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в низці інших галузей народного господарства.

*Феноменологічна модель освіти* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр".

<sup>1159</sup> Концептуальним каркасом уявлень про миследіяльність є "базова схема миследіяльності", введена Г.П. Щедровицьким (1980 р.). Це одна з чотирьох базових онтологічних і організаційно-діяльнісних схем системо-миследіяльного підходу (схема багатоплощинної організації знання, схема відтворення діяльності і трансляції культури, схема організаційно-технічного відношення і штучно-природного розвитку, схема миследіяльності). Категорія миследіяльності виступає проявом системо-миследіяльного підходу і дослідницької програми ММК. Поняття миследіяльності співвідноситься не з об'єктом, а системою знань і засобів мислення і діяльності, напрацьованих у процесі реалізації програми дослідження мислення як діяльності.

Дослідження схеми і поняття миследіяльності, розпочаті у 1980 році, продовжуються в різних напрямках і сьогодні. Схема набула розвитку у педагогіці, герменевтиці, конфліктології та ін. Схема і поняття миследіяльності виникли як результат багаторічних пошуків шляхів і способів об'єднання ("конфігурації") теоретико-методологічних уявлень про мислення і уявлень про діяльність, які розроблялися в ММК впродовж 50-70-х років. Проблема полягала в тому, щоб задати і теоретично описати цілісні одиниці мислення і діяльності, в яких реалізувалися б механізми зв'язку між мисленням і мовою-мовленням, з одного боку, мисленням і дією, з іншого, мовою-мовленням і дією, з третього. Схема миследіяльності синтезує багаторічні напрацювання ММК у галузі досліджень діяльності, комунікації та інтелектуальних процесів. Вона уживається як семіотичний комплекс – конфігуратор знань про мислення і форми комунікації розумової діяльності: мовне мислення, тексти і мова; мислення за схемами багатьох знань; діалог, полілог і кооперативні форми розумової діяльності; зіставлення синтагматичних і парадигматичних систем у мисленні; засоби і методи розуміння; техніка рефлексії; семіотика схематизації і т.ін.

Базова схема миследіяльності містить *три відносно автономних "зони"*: 1) зона соціально організованої і культурно закріпленої колективно-групової мислелі (позначається *мД*); 2) зона поліфонічної і поліпарадигматичної думки-комунікації, що виражається і закріплюється в словесних текстах (позначається *Д-К*); 3) зона чистого мислення, що розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах і т.ін. (позначається *М*).

Потрібно сказати, що дані зони миследіяльності співвідносяться з трьома базовими аспектами нашого універсального пояснювального принципу. Так, перша зона, що відображає колективно-груповий аспект, співвідноситься із зв'язком, аксіологією; друга зона, що утілюється у відношенні знакових систем, – із взаємодією, праксеологією; третя зона чистого мислення – з рухом, гносеологією.

Через зони *мД* і *М* проходить центральна вісь симетрії, що розподіляє їх на дві частини, тобто схема миследіяльності включає мінімум дві різні ситуації мислелі і мінімум два різних типи чистого мислення. Центальною є зона *Д-К*, що сполучає в одне ціле різні ситуації *мД* і різні типи *Д*, а дві інші зони можуть розглядатися як такі, що містяться по різні сторони від осі *Д-К* і задаючи межі всієї системи миследіяльності. Процесами, що пов'язують зони між собою є розуміння і рефлексія. Відтак, повна структура миследіяльності передбачає єдність п'яти інтелектуальних процесів: чистого мислення, думки-комунікації, мислелі, розуміння і рефлексії. Для кожної зони в схемі вводиться свій набір позиціонерів як носіїв часткових процесів, що складають поліфонію миследіяльності. Так визначаються позиціонери, які мислять, спілкуються, розуміють та рефлексують. Позиція несе чисто функціональний сенс – одну і ту ж позицію можуть займати різні люди, одна і та ж людина може переходити з позиції в позицію.

<sup>1160</sup> Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С.58–61.

<sup>1161</sup> Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

*Модель розвивальної освіти* (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

*Неінституціональна модель освіти* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Ця модель включає освіту "на природі", за допомогою мережі Інтернет, в умовах "відкритих шкіл", дистанційне навчання та ін.

Н. А. Сегеда пише про такі *освітні системи*<sup>1162</sup>:

*Людиноцентрована* (розвиток самодостатньої особистості через масштабну демократизацію освітніх процесів на тлі історичних і глобалізаційних явищ).

*Холістична* (гармонійний розвиток людини як цілісність безперервної освіти, навчання і виховання, індивідуальної програми розвитку відповідно до цивілізаційних, культурних, особистісних цінностей).

*Ринково-орієнтована* (зростання складності виробничих процесів зумовлює зміни у професійній діяльності, професійних ролях і змісті підвищення кваліфікаційних вимог, що визначає ціле покладання розвитку засобами професії).

*Антропоцентрична* (самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення, розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складові антропоцентрованої ідеї в освіті, де викладач виконує роль партнера, котрий рухається разом зі студентом у пошуках істини, пізнанні себе).

*Теоцентристська* (мета виховання пов'язана із служінням Богові, формуванням відповідних до теологічних ідеалів рис особистості).

*Природовідповідна* (цілісний розвиток людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових властивостей).

*Гуманістично-гуманітра* (розвиток духовності як найвищого ступеня моральної свідомості, людяності, виявом чого є симптомокомплекс якості людини, що визначає її ставлення до інших людей у діях і вчинках).

*Соціоцентрична* (ідеологічно або соціально керований розвиток людини в системі освіти (відповідно до статуту закладів, нормування поведінки, зовнішнього вигляду); основними структурологічними поняттями такої моделі виступають стандарт, норма, етапність і логіка розвитку, технологізованість, адаптованість, прогнозованість у часі і спрямованості).

Можна диференціювати такі *реформаторські напрями у педагогіці XX століття*:

*Педагогіка особистості* (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.

*Прагматична педагогіка, прогресивізм* (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.

*Експериментальна педагогіка* (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина, А.Біне, Франція, О.Декролі, Бельгія, П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія, Е. Раднайдк, У.Кілпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.

*Вільне виховання* (Е.Кей, Швейцарія, М. Монтесорі, Італія) входить з потреб дитини.

*Функціональна педагогіка* (Е.Клапаред, А.Фер'єр, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.

*Трудова школа та громадянське виховання* (Г. Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.

Як вважає І.А. Колеснікова, незалежно від епохи і переслідуваних державою або окремими особами соціально-політичних цілей по позначеному принципом можливе виділення наступних найбільш *типових освітніх моделей*:

1. Модель, де інтегратором соціокультурній освітньої ситуації, який визначає педагогічну реальність, постає *сім'я* або інша замкнена соціальна група.

2. Інтегруючою ланкою в соціокультурній освітньої ситуації постає *державна*, яка жорстко регламентує всі компоненти, що входять до складу освітньої системи, коли існування і розвиток

<sup>1162</sup> Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти : Дис... док.пед.наук. - 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Анатоліївна Сегеда. – Київ, 2012. – 542 с. – С. 31.



навчально-виховних систем підпорядковане, в першу чергу, не власне педагогічним, а політичним, ідеологічним цілям, нормам, принципам.

3. Педоцентристська модель передбачає те, що головним інтегратором в освітній ситуації є *дитина*, оскільки всі параметри педагогічного процесу задаються з урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів і потреб, коли педагог створює максимально сприятливі умови для самовираження, саморозвитку сутнісних сил дитини.

4. У ролі системи-інтегратора може виступити *організація* або установа (школа, гімназія, дитяча громадська організація, армія, неформальне об'єднання та ін), де в центрі знаходяться функціонально-рольові інтереси. Освіта регламентується в цьому випадку статутами, нормативами, правилами установи чи організації. Відтак, маємо функціонально-рольову модель, для якої характерна чітке технологічне інструментування, що забезпечує безпомилкове відтворення необхідних, спочатку заданих, компонентів системи через виконання учасників освітнього процесу функціональної ролі.

4. Інтегруючим чинником освітньої ситуації буває досвідчений *педагог*, який реалізує власну концепцію навчання та виховання, що реалізує теоретичну, або авторську модель освіти. У цьому випадку окремою людиною відпрацьовується в практиці власна педагогічна ідея, система, методика, дієвість якої багато в чому визначена спрямованістю особистості та її світоглядом.

6. Можливо існування інформаційної моделі, в якій стрижнем виступає *навчальна інформація*, предметний зміст, а учасники педагогічних процесів "обслуговують" функціонування цього змісту. Типові варіанти подібної моделі інститут репетиторства та дистанційне навчання.

7. Ще одна модель може бути виокремлено на основі інтегруючої зв'язку "*педагог-вихованець*". Сутнісну роль в ній грають відносини, які отримали у вітчизняній практиці назву "співпраця"<sup>1163</sup>.

У зв'язку з цим можна виокремити *такі типи сучасних шкіл*:

*Гімназія-ліцей* відтворює академічний рівень освіти, яка існував в Росії у дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.

*Традиційна школа* загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться сувора кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.

*Школа розвивального типу* (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими і однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. в результаті у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичного свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку.

*Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти* (Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.

*Інноваційна (авторська) школа*. Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.

*Історико-культурна школа* (від школи з посиленням гуманітарних компонентом знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль в гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи

<sup>1163</sup> Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. – 288 с. – С. 51-55.

іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості і діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.

Приведемо розглянуті педагогічні феномени до **системної цілісності**.

Таблиця 45

Уніфікована таблиця парадигмальних феноменів освіти та педагогіки

| <b>КОМПОНЕНТИ<br/>ОСОБИСТОСТІ<br/>ПЕДАГОГА</b> | <b>Моделі<br/>освіти<br/>Н.В. Бор-<br/>довської,<br/>О.А. Реан</b> | <b>Освітні<br/>системи<br/>Н.А. Сєзєди</b>              | <b>Реформа-<br/>торські<br/>напрями у<br/>педагогіці XX<br/>століття</b> | <b>Моделі<br/>освіти<br/>І.А. Колєс-<br/>нікової</b>               | <b>Типи<br/>сучасних<br/>шкіл</b>  | <b>Навчально-<br/>виховні моделі<br/>І.А.Зязюна</b> | <b>Педагогічні<br/>технології<br/>Г.К. Сєлєвка</b>  |
|--|--|---|--|--|--|---|---|
| <b>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</b>           | Феномено-<br>логічна   | Людино-<br>центрована                                   | Педагогіка<br>особистості  | Інформаційна   | Гімназія-<br>лицей   | Особистісна   | Технології<br>гуманно-<br>особистісної<br>орієнтації<br>педагогічного<br>процесу;<br>інформаційно-<br>комунікативні<br>освітні<br>технології  |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-<br/>смісловий</b>   | Розвивальна  | Холістична  | Прагматична<br>педагогіка,<br>прогресивізм                               | Педоцен-<br>тристська  | Школа<br>розви-<br>вального<br>типу                                      | Розвивальна   | Технологія<br>розвивальної<br>освіти;<br>активізації та<br>інтенсифікації<br>діяльності<br>учасників<br>навчального<br>процесу (активні<br>методи<br>навчання)  |
| <b>Вольовий</b>                                | Державно-<br>відомча   | Ринково-<br>орієнтована                                 | Експери-<br>ментальна<br>педагогіка                                      | Державна   | Традиційна<br>школа  | Формувальна   | Класичні<br>(традиційні)<br>знансво-<br>орієнтовані<br>формульовані<br>технології,<br>технології<br>ефективності<br>управління та<br>організації<br>навчального<br>процесу,<br>внутрішньо<br>шкільного<br>управління,<br>технології<br>дидактичного<br>вдосконалення і<br>реконструюванн<br>я матеріалу |
| <b>Вільний,<br/>самодетер-<br/>мінований</b>   | Неінституці-<br>ональна  | Антропо-<br>центрична                                   | Вільне<br>виховання  | Функціо-<br>нально-<br>рольова                                     | Школа,<br>орієнтована<br>на одну або<br>кілька нових<br>систем<br>освіти | Вільна  | Технологія<br>вільної освіти  |
| <b>Божест-венно-<br/>творчий</b>               | Традиційна,<br>культуро-<br>відповідна                             | Теоцент-<br>ристська,<br>природо-<br>відповідна         | Функціо-<br>нальна<br>педагогіка   | Авторська  | Інноваційна<br>(авторська)<br>школа                                      | Системна,<br>що поєднує<br>декілька<br>моделей      | Альтернативні<br>педагогічні<br>технології<br>авторських шкіл   |
| <b>Саможер-<br/>товно-<br/>емпатійний</b>      | Рациона-<br>лістична   | Гуманіс-<br>тично-<br>гуманітра,<br>соціо-<br>центрична | Трудова<br>школа та<br>громадянське<br>виховання                         | Модель<br>співпраці,<br>модель<br>замкненої<br>соціальної<br>групи | Історико-<br>культурна<br>школа  | Активізаційна                                       | Виховні,<br>соціально-<br>виховні<br>технології,<br>природо-<br>відповідні<br>педагогічні<br>технології   |

У теорії *суспільного обміну* Дж. Хоманса, яка постає найбільш повною спробою моделювання процесу *соціальної взаємодії*, диференціюється шість аксіом<sup>1164</sup>:

**Аксіома успіху** відображає положення про винагороду ("чим частіше певні дії людини винагороджуються, тим частіше вони виконуються з певною частотою"), яка реалізується у прагненні якомога частіше здійснювати соціальну взаємодію за умови постійної винагороди (схвалення, підтримки, матеріальних стимулів та ін.).

**Аксіома стимулу** реалізує положення, відповідно до якого якщо в минулому певний стимул був пов'язаний з винагородою, то вибір дій людини залежатиме від того, наскільки стимул буде схожий на отриманий у минулому.

**Аксіома цінностей** відображає ціннісні орієнтації, які організуються поведінку людини, спрямованої на принцип: чим більшою цінністю є результат дії людини, тим більш імовірна реалізація схожих дій в майбутньому.

**Аксіома депривації-перенасичення** ґрунтується на положенні, відповідно до якого якщо дія була винагороджена, то прагнення винагороди може відбуватися в іншій формі і інших діях, оскільки людина орієнтується на принцип новизни і шукає інших форм успішної поведінки.

**Аксіома агресії-схвалення** реалізує положення, відповідно до якого якщо дія не була винагороджена, то це може призвести до агресії і такий стан може стати більш прийнятним, ніж сама дія. У випадку негативного результату взаємодії у її учасників може сформуватися стан агресії і закріпитися як стійка поведінкова реакція на інших учасників взаємодії або на саму взаємодію у певній сфері.

**Аксіома раціональності** реалізує такий стан речей, відповідно до якого, обираючи певний вид дії, людина прагне обирати співвідношення мінімізації зусиль (інтелектуальних, комунікативних, психологічних) і максимізації результату дії; зазначена аксіома відповідає принципу оптимальності сучасного природознавства.

Таблиця 46

Відповідність аксіом соціального обміну компонентам особистості

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | АКСІОМИ СОЦІАЛЬНОГО ОБМІНУ   |
|------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний           | <b>Аксіома стимулу</b> (реалізує аналіз минулих подій, що потребує рефлексії та усвідомлення людиною самої себе у системі суспільних відносин)                         |
| Цільовий, ціннісно-смісловий       | <b>Аксіома успіху</b> (реалізує потребу у винагороді, яка постає принципово потенційною сутністю, локалізованою у майбутньому, тобто виявляє телеологічну природу)     |
| Вольовий                           | <b>Аксіома агресії-схвалення</b> (реалізує потребу людини у переборенні соціальних умов існування, що потребує вольових зусиль)  |
| Вільний, самодетермінований        | <b>Аксіома депривації-перенасичення</b> (потребує нових суспільних форм існування людини, тобто відображає свободну волю людини)                                       |
| Божественно-творчий                | <b>Аксіома раціональності</b> (реалізує принцип найменшого зусилля, що постає синергетичним механізмом творення, розвитку реальності)                                  |
| Саможертвно-емпатійний             | <b>Аксіома цінностей</b> (цінності, на які людина орієнтується у процесі соціальної взаємодії, постають принципами, заради яких людина здатна виявляти саможертвність) |

Розглянуті педагогічні феномени реалізуються з наріжною метою людини – *формування її особистості*, що у контексті філогенезу відбувається як *становлення Homo sapiens*. Відповідно, можна говорити про певну етапність цього процесу, який реалізує актуалізацію зазначених компонентів особистості (педагога).

Аналіз наукових джерел з проблеми *походження та розвитку людини*<sup>1165</sup> дозволяє дійти

<sup>1164</sup> George Homans, 78, Sociologist And Harvard Professor Emeritus." The New York Times. The New York Times, 30 May 1989. Web. 20 Oct. 2014.; Homans, George Caspar, and Charles P. Curtis, Jr. 1934. An Introduction to Pareto, His Sociology. New York: Knopf.

<sup>1165</sup> Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.; Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 464 с. Эшби Р. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения. – М.: Изд-во иностранной

висновку, по-перше, про єдність онто- та філогенетичної еволюції людини, і, по-друге, про певну черговість у розвитку зазначених аспектів.

1. Начальним аспектом людини, який робить її *Homo sapiens* є свідомість (самосвідомість), мислення (**самосвідомо-рефлексивний аспект** особистості). В основі ж цих процесів лежить мова (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія та ін). Так, відомі експерименти з мавпами, яких навчали жестовій мові глухонімих. Згодом мавпи змогли оволодіти основами цієї мови (в цілому досягнувши при цьому рівня розвитку 4-5-річних дітей). При цьому, по-перше, вони були спроможні навчати цій мові інших мавп, і, по-друге, вони за допомогою мови виділяли себе з тваринного середовища, відносячи себе до людей і називаючи інших мавп "брудними тваринами" (!)<sup>1166</sup>.

2. **Цільовий, ціннісно-смісловий аспект** особистості можна вважати другим етапом її розвитку, оскільки ціль як сенс пов'язана із розвитком лівопівкульового абстрактно-логічного мислення, яке реалізує цільову установку поведінки через рефлексію майбутнього, потенційно-можливого.

3. Розвиток лівопівкульового аспекту психіки людини передбачає одночасно реалізацію **вольової поведінки** (яка постає здатністю абстрагуватися від наявної реальності), що реалізується саме завдяки активності лівої півкулі, яка організує вольове зусилля<sup>1167</sup>.

4. Це, у свою чергу, виявляє розвиток **вільного, самодетермінованого початку** особистості.

5. З майбутнім у людини пов'язані її позажиттєві перспективи, здатність до сприйняття потенційно-можливого модусу світу, що виявляє **божественний, творчий** аспект особистості як здатність сприймати приховані аспекти буття, абстрагувати та узагальнювати його у вигляді всезагальної сутності – Абсолюту. Творчість також пов'язана із потенційно-можливим модусом буття, оскільки передбачає перетворення наявного у можливе, створення чогось потенційного, чого ще не було. Творчість це також **надситуативний спонтанний** акт, умовою для якого, як пише Е. Фромм, є визнання **цілісності особистості**, коли різні сфери її життя сполучаються в єдине ціле. При цьому головна складова такої спонтанності, як вважає Е. Фромм, – це любов, яка передбачає не розчленування людського "Я" в іншій людині і не володіння нею. Любов має бути добровільним союзом з оточуючим світом на основі збереження своєї особистості. Саме у цій полярності і полягає динамічний характер любові: вона зростає з прагнення подолати окремість і веде до єднання, але не знищує індивідуальності.

При цьому іншою частиною спонтанності постає праця, але не вимушена діяльність з метою позбавитися самотності і не така дія на природу, при якій людина, з одного боку, панує над нею, а з іншого – приклоняється перед нею і поневолюється продуктами власної праці. Праця має бути творчістю, що сполучає людину з природою в акті творіння. Таким чином, спонтанність, затверджуючи індивідуальність особистості, в той же час сполучає її з людьми і природою. Основна суперечність, властива свободі, – народження індивідуальності і біль самотності – вирішується спонтанністю всього життя людини.

Відтак, як пише Е. Фромм, у акті спонтанної діяльності індивід поєднується зі світом. Але його особистість не тільки зберігається, вона стає сильнішою, оскільки особистість є сильною через те, що вона є діяльною, коли привласнення певних об'єктів, маніпулювання ними теж не підсилюють особистість: якщо ми щось використовуємо, воно не стає нашим тільки тому, що ми його використовуємо. Нашим є тільки те, з чим ми істинно пов'язані своєю творчою діяльністю. Звідси випливає орієнтальний висновок, що важливою є сама діяльність, а не її результат. У нашому суспільстві, як пише Е. Фромм, прийнятим є протилежне переконання: ми виробляємо цінності не для задоволення конкретних потреб, а для абстрактної мети продати свій товар; ми переконані, що можемо купити будь-які матеріальні або духовні блага і ці блага стануть нашими без творчого зусилля, пов'язаного з ними. Так само наші особисті якості і плоди наших зусиль ми розглядаємо як товар, який можна продати за гроші, за престиж або владу. При цьому центр тяжіння зміщується із задоволення творчою діяльністю на вартість готової продукції; і людина втрачає єдине задоволення, при якому могла б відчувати справжнє щастя, – насолоду процесом творчості. Людина, таким чином, як пише Е. Фромм, полює за примарою, за ілюзорним щастям на ім'я Успіх, який кожного разу залишає її розчарованою.

літератури, 1961. – 398 с.; Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1999. – 200 с.

<sup>1166</sup> Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психология, этология, эволюция / Д. Мак-Фарленд. – М.: Мир, 1988. – 520 с.; Резникова Ж.И. Экология, этология, эволюция / Ж.И. Резникова. – Новосибирск: Наука, 1997. – 456 с.

<sup>1167</sup> Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с. – С. 78-80.

Висновок Е. Фромма такий: якщо індивід реалізує своє "Я" в спонтанній активності і таким чином пов'язує себе зі світом, то він вже не самотній: індивід і навколишній світ стають частинами єдиного цілого: людина займає своє законне місце в цьому світі, і тому зникають сумніви щодо сенсу життя. Ці сумніви виникають з її ізольованості, зі скутості життя; якщо людина може жити не примушено, не автоматично, а спонтанно, то сумніви зникають. Людина усвідомлює себе як активну творчу особистість і розуміє, що у життя є лише один сенс – саме життя<sup>1168</sup>.

Цей висновок має великі освітні наслідки, оскільки спрямовує розвиток людини на досягнення творчого рівня життєвої активності та допомагає з'ясувати сутнісні ознаки творчості, яка як надситуативна, спонтанна сутність постає парадоксальним феноменом, що виявляється у контексті синергетичного механізму реалізації руху та розвитку.

6. І тільки на рівні поєднання ліво- і правопівкульових аспектів мислення, осягнення та освоєння буття людиною, що відбувається у процесі її розвитку і що реалізується у медитативному стані, коли функції правої і лівої півкуль узгоджуються<sup>1169</sup>, людина переборює свій егоцентричний аспект, виявляючи потребу до *саможертвовної* поведінки.

Але в основі всіх шести аспектів особистості покладений стан дистанціювання (трансцендеції) людини від наявного буття і вихід у сферу потенційно-можливого, реалізація якого можлива через зазначені шість етапів розвитку особистості, кожен з яких сприяє процесу психологічної, поведінкової, ціннісно-мотиваційної дисоціації (дистанціювання) людини від наявної ситуації, факту, життєвої цінності.

В "Уніфікованій таблиці парадигмальних феноменів освіти та педагогіки" показано, що кожен компонент особистості формується завдяки актуалізації наведеним парадигмальним освітньо-педагогічним феноменам (освітнім моделям, системам, технологіям, навчальним закладам), які спрямовані на формування відповідних компонентів особистості.

---

<sup>1168</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – С. 217-219.

<sup>1169</sup> Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

## РОЗДІЛ V. ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ФОРМАЦІЙ

### 5.1. ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Розвиток людини в онто- та філогенезі йде від *первісного суспільства*, яке втілює принцип соціальної спаяності та інтегральності. Індивідуальний розвиток на цій стадії реалізує статус раннього дитинства, коли дитина інтегрована в родинне середовище, а у сфері виховання до дитини ставляться як до царської особи, що реалізує систему освіти й виховання японську та північноамериканських індіанців.

На рівні *рабовласницької формації* людина перетворюється на раба, як і дитина, відповідно до системи виховання японської та північноамериканських індіанців, повністю інтегрується у соціальний ландшафт і через це немов би постає рабом соціуму.

На рівні *феодальної формації* з її витонченою ієрархічною структурою людина розвиває принцип автономності, який у дитини реалізується на етапі її входження у пору юності.

На рівні *капіталістичної формації* розвивається принцип волі, який співвідноситься з капіталістичним принципом вільної торгівлі, конкуренції та ліберальної парадигми соціально-економічного ладу. Людина цього етапу – це молода людина, яка входить у доросле життя з його конкурентно-трудовими відносинами.

На рівні *соціалістичної формації* людська цивілізація вперше починає реально втілювати у життя вищі цінності і мету людства – "світле майбутнє". В сфері індивідуального розвитку цей стан реалізується у дорослій людині, яка входить в Zenit свого соціального існування і починає реально задумуватися над тим, що вона реально досягла і в зв'язку з цим замислюватися над сенсом життя і вищими його цінностями.

На рівні *комуністичної формації* людина і соціум вперше у всій повноті досягають самосвідомості, тобто повністю реалізуються особистісний потенціал. Відтак, досягається вищий рівень розвитку – самосвідомість, який в Буддизмі вважається метою людського життя.

| КОМПОНЕНТИ (ПОЧАТКИ) ОСОБИСТОСТІ            | СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ФОРМАЦІЯ        |
|---|--------------------------------------|
| <i>Самосвідомість і рефлексія</i>           | Комунізм, інформаційний стан соціуму |
| <i>Ціннісно-цільовий початок</i>            | Соціалізм                            |
| <i>Індивідуально-вольовий початок</i>       | Капіталізм                           |
| <i>Автономно-самодетермінований початок</i> | Феодалізм                            |
| <i>Божественно-трудоий, творчий початок</i> | Рабовласницька формація              |
| <i>Жертвно-емпатійний початок, любов</i>    | Первіснообщинна формація             |

У плані розвитку людини інтерес являє *нове розуміння розвитку в каноні Одкровення св. Іоанна Богослова*. У першому і другому розділах Апокаліпсису представлений шлях розвитку людини від дикунського (райського) стану до людини, яка набуває божественного статусу. У цих розділах Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула "перемагаючої" людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої Лаодикійської церкви не досягає статусу Сина Божого. *Розглянемо сім ступенів еволюції (розвитку) людини*. При цьому ці ступені в цілому складають три діалектичні етапи: райське проживання → проживання в новому Єрусалимі (Царстві Небесному) → проживання в лоні Божому (у Його трону).

#### ПЕРШИЙ ЕТАП

Людина відкриває духовний статус, переборює предметну реальність природи. Таким чином, людина покидає своє старе житло – "райський сад", в якому спостерігається єдність людини і навколишнього її середовища.

##### 1. "перемагаючому дам куштувати від дерева життя, яке посеред раю Божого".

Людська істота, що знаходиться в лоні даної церкви, є істота райська *примітивного співтовариства*, проте воно ще не досягло статусу того, який "куштує від дерева життя". Цей статус одержує саме перемагаючий, тобто той, хто вступає на перший ступінь еволюції – з дикунського

райського стану переходить на рівень людської еволюції. При цьому перемагаючи істота окрім фізичного інстинктивного тіла дикуна набуває тіла духовне – здатність мислити.

**2. "перемагаючий не зазнає шкоди від другої смерті".**

Людина вступила на рівень людської еволюції на етапі *рабовласницької формації* в духовному тілі і коли вона перемагає в ньому, то це дає можливість далі продовжувати свою еволюцію після смерті фізичного тіла: людина вже не вмирає в своєму духовному тілі і, таким чином, "не зазнає шкоди від другої смерті".

**ДРУГИЙ ЕТАП**

Людина залищає дикунський стан і створює умови розвитку свого "Я".

**3. "перемагаючому дам куштувати сокровенну манну, і дам йому білий камінь і на камені написане нове ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто одержує".**

"Сокровенна манна" – їжа Господа, якої у людини ще не було. Можливо, це їжа духовна. "Камінь" і "ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто одержує" – є індивідуально-особистісний принцип людини, її "Я", який дає їй здатність до самосвідомості і усвідомлення своєї унікальності, автномності, що реалізується на рівні *феодальної формації*.

**ТРЕТІЙ ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП**

Людина входить в сонм святих і знаходить нове житло "новий Єрусалим".

**4. "Хто перемагає..., тому дам владу над поганцями... і дам йому зірку ранішню".**

Людина, що відкрила особистісний початок, створює сучасну *капіталістичну цивілізацію*, яка панує над язичниками, що знаходяться на примітивному (дикунському) рівні розвитку.

**5. "Перемагаючий вдягатиметься в білий одяг; і не згладжу імені його з книги життя, і сповідатиму ім'я його перед Отцем Моїм і перед Ангелами Його".**

Білий одяг – символ праведності. Перемагаючий на особистісному рівні, тобто той, хто переборює свій індивідуально-особистісний початок, одержує статус праведності, святості і збагачує своє особистісне ім'я, яке набуває кафоличний, соборний сенс, оскільки заноситься в Книгу життя. Цей етап відповідає *соціалістичній формації*, яка переборює ліберальну модель соціального буття і вперше починає реалізовувати нові "праведні" соціальні цінності, що орієнтують людину у "світле комуністичне майбутнє".

**6. "Перемагаючого зроблю стовпом в храмі Бога Мого, і він вже не вийде з нього; і напишу на ньому ім'я Бога Мого і ім'я міста Бога Мого, нового Єрусалиму, низхідного з неба від Бога Мого, і ім'я Моє нове".**

Праведна людина, що реалізовує свою праведність, дістає можливість існувати в "новому Єрусалимі", який відповідає *комуністичній формації*.

**ПЕРЕХІД У НОВУ ЯКІСТЬ**

Святий досягає статусу Сина Божого і сідає на Його престолі.

**7. "Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його".**

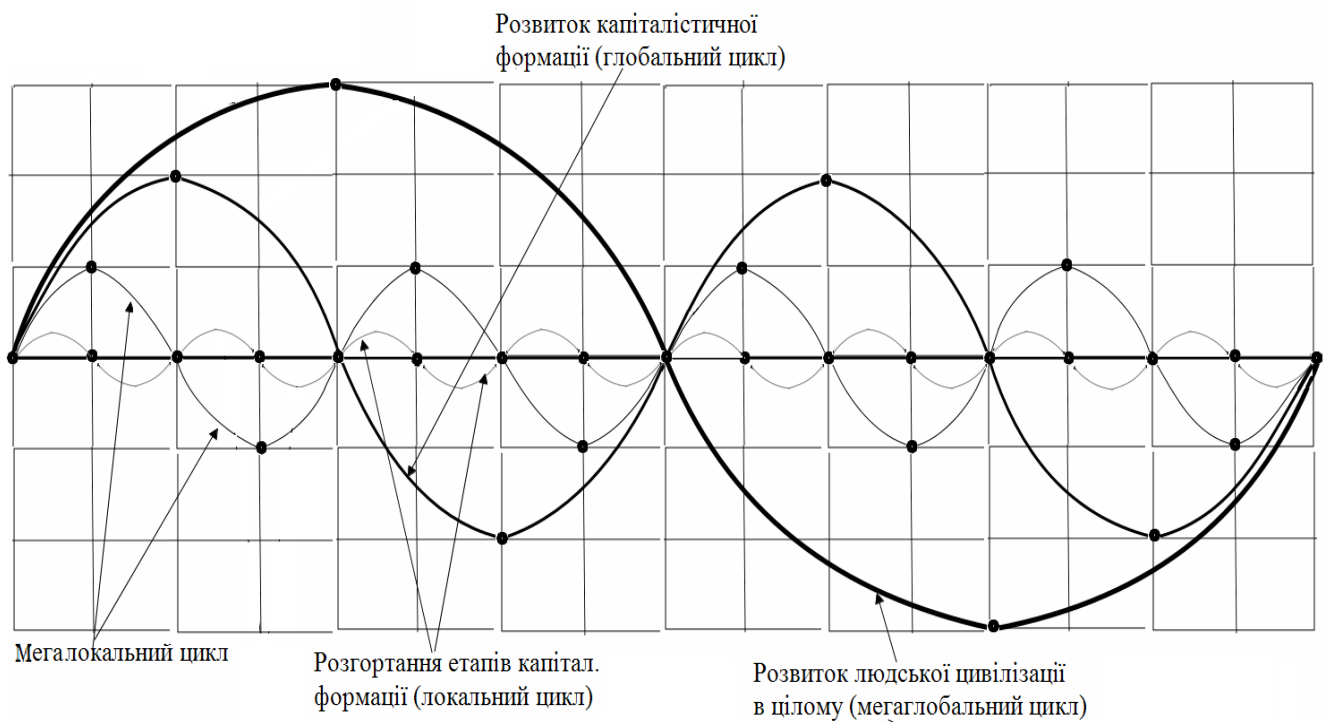
Людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим. Як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом". На цьому рівні реальності відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – Ніщо (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

Зазначимо, що цивілізаційний розвиток людини виявляє *феномен фрактальної вкладеності циклів: локального, мегалокального, глобального та мегаглобального*, коли вищі цикли впливають на нижчі позитивним чи негативним чином, тобто підсилюють чи зменшують тенденцію, яку несе в собі нижчий цикл.

При цьому слід прийняти до уваги і те, що етапи (фази) розвитку цивілізації (на рівні локального, мегалокального, глобального та мегаглобального циклів) виявляють чергування ПП і ЛП тенденцій, що в площині педагогіки реалізує чергування навчання і виховання, суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної парадигм.

За умов впливу вищих циклів на нижчі, як ми зазначали в *параграфі 3.1*, якісний аналіз педагогічного змісту етапів виявляється далеко не таким однозначним, як можна очікувати, коли, наприклад, ПП тенденція може виявлятися слабкою.

При цьому кожен з чотирьох циклів реалізує певний соціетальний зміст, який співвідноситься з відомими ритмами людини – фізичним, емоційним, ментальним, духовним.



Загалом, *онто- і філогенетичний розвиток людини та взагалі природи можна розуміти у контексті порушення симетричного стану єдності істоти і навколишнього середовища*. Як відомо, тварина тотожна своєму існуванню і не відокремлює себе із зовнішнього середовища, складаючи з ним, у певному розумінні, єдине гармонійне ціле. Можна стверджувати, що між тваринним організмом і органічними елементами зовнішнього середовища існує практично повне порозуміння, функціональна гармонія, що реалізується на рівні інстинктивно-автоматичної та мимовільно-першосигнальної поведінки й відтворення.

Подібне ж повне функціональне взаєморозуміння спостерігається між материнським і ембріональним організмами. Високий рівень порозуміння спостерігається також між членом примітивного людського співтовариства і навколишнім природно-суспільним середовищем. Дане порозуміння випливає з того, що навколишнє середовище архаїчна людина наділяє психічними властивостями (панпсихізм), сакралізує його, а сама людина ще цілком не диференціює "Я" і не-"Я", внутрішнє і зовнішнє, природне і соціальне, живе і неживе, актуально-дійсне і потенційно-можливе, існуючи в єдиному містичному просторі "тут і тепер" за принципом "тотальної співпричетності навколишньому світу" (Л. Леві-Брюль). Як показали Р. Бенедікт і А. Маслоу, які запропонували вимірювати характер соціальної спаяності і порозуміння рівнем соціальної синергії, у примітивних соціумах даний рівень дуже високий <sup>1170</sup>.

Суспільне буття такої архаїчної людини регулюється принципом цілісної циклічної причинності, що знаходить своє вираження в таких поняттях, як архетип, колективне несвідоме, синхронічні зв'язки К. Юнга і В. Паулі, що реєструють феномен єдності людини і світу, їхнє екзистенційне взаємопроникнення, коли події фізичної і психічної реальності отримують "рівнобіжне значення" і причинно взаємно координуються.

Цей стан співпричетності, або "райського" гармонійного існування людини в кінцевому результаті руйнується. Людина розвиває своє "Я" як властивість саморефлексії, здатності подивитися на себе з боку. Як пише С.С. Аверінцев, "людина є "індивідом", що створив дистанцію між собою та світом і через це отримав здібність бачити речі, людей і самого собі "з боку" <sup>1171</sup>. Дійсність, при цьому, десакралізується і профанується, а друга сигнальна система, котра розвивається як властивість відбивати й освоювати світ опосередкованим, знаково-вербальним чином, прокладає між людиною і навколишнім середовищем непереборну безодню нерозуміння, позбавляє її почуття загальної співпричетності світу. Глибинне екзистенційне порозуміння людини і її космопланетарного оточення

<sup>1170</sup> Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture / R. Benedict // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.; Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.

<sup>1171</sup> Аверинцев С.С. Греческая "литература" и ближневосточная "словесность" / С.С. Аверинцев // Вопросы литературы – 1971. – № 8. – С. 61–63.; Аверинцев С.С. Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья / С.С. Аверинцев // Античность и Византизм. – М.: Знание, 1975. – С. 281–284.



втрачається. Центр тяжіння людського буття зі сфери інстинктивно-підсвідомої поведінки переміщається в площину усвідомлено-рефлексивної діяльності, коли спостерігається процес порушення первісної нерозчленованості “Я” і не-”Я”, що приводить до дедалі чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному<sup>1172</sup>.

Здатність до абстрактно-логічного мислення, ініційована процесом руйнації архаїчного космосу давніх співтовариств, що викликана ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб'єкт-об'єктної дихотомії, – ця здатність зумовлює розвиток суб'єкт-об'єктного мислення за типом “чи-чи” (логічний закон виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб'єкт-об'єктної роздільності<sup>1173</sup>, коли древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, що ініціюють стан роздільності суб'єкта і об'єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Вербально-логічний тип осягнення буття виявляється критико-аналітичним, рефлексивним (принцип негативного зворотного зв'язку) типом у тому розумінні, що він існує у вигляді суб'єкт-об'єктних опозицій, тобто ґрунтується на законах логіки, таких як закон виключного третього (“чи-чи”). Тому будь-яке твердження будь-чого тут у прихованому вигляді несе в собі заперечення чогось іншого. Принцип заперечення, у свою чергу, виявляє вибірковість поведінки та актуалізацію волі, що діє за правилом негативного зворотного зв'язку, “від противного” (П.В. Симонов). Тобто воля є не чим іншим, як “демоном протиріччя”, чи заперечення, що є когнітивною основою для формування межі між певними моментами дійсності, а це, у свою чергу, дозволяє людині відокремити внутрішнє від зовнішнього, Я від не-Я та сформувати особистісний принцип егоцентризму.

Як писав Т.Манн, “Відтоді, коли у людях зникла безпосередня довіра до буття, яка у минулі часи була прямим наслідком того, що людина від народження включалась в оточуючий її світовий лад... просичений духом релігії... відтоді... як повалилося це цілісне світопочуття та виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей та речей нескінченно ускладнилось, все стало проблематичним і непевним”<sup>1174</sup>.

Втрата людиною стану тотальної співпричетності світу, їхнього взаєморозуміння компенсується розвитком егоцентричного початку, що конститує межу між “Я” та не-“Я” у вигляді другосигнальної рефлексії, і системи знаків (мови) і ціннісно-орієнтаційної, когнітивно-прагматичної надбудови – світогляду.

Таким чином, витоки людського буття характеризуються первісною нерозчленованістю, “симетричністю” людини та середовища її існування, що притаманно тварині, яка у своїй дії не виходить за межі переважно адаптивного ставлення до середовища, її дії спрямовано на осягнення предметної суті оточуючого світу<sup>1175</sup>. Тварина тотожна своєму існуванню, вона не відокремлює себе від своєї життєдіяльності та характеризується предметністю, неопосередкованістю, що характерно для правопівкульового світосприйняття, яке в плані онто- та філогенезу є первісним по відношенню до лівопівкульового аспекту психіки.

Людина, розвиваючись від правопівкульового до лівопівкульового психічного модусу, розриває ярмо неопосередковано-цілісного буття, предметного, чуттєвого ставлення до світу та включається в процес розречевлення, а потім знову уречевлення світу на більш високому рівні предметно-рефлексивної дійсності, яка сповнюється культурологічним забарвленням, що дозволяє здійснити культурно-технократичну експансію в природне середовище, котре при цьому немов би заново створюється. Рухаючись у цьому напрямі своєї еволюції, людина розщеплює та дискретизує світ<sup>1176</sup>. Потім від дискретно-знакового (другосигнального, теоретичного), вербально-символічного відображення дійсності (яке дозволяє розширити обрій сприйняття дійсності, звільнитися від полону безпосередньої даності та замінити предмет символом, знаком, словом), людина знову повертається у сферу предметного світу і уречевлює непомірно розширений знаково-вербальний горизонт сприйняття до розмірів всього світу (знаходячи для кожного з його об'єктів певне символічне позначення). При цьому людина одержує можливість поєднати симетрично-правопівкульовий та асиметрично-лівопівкульовий світи, що дозволяє їй “тоталізувати” світ, бути співпричетною

<sup>1172</sup> Стеблин-Каменский М.И. Миф / М.И. Стеблин-Каменский. – М.: Наука, 1976. – 234 с. – С. 90-98.

<sup>1173</sup> Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21-48.

<sup>1174</sup> Манн Т. Собрание сочинений в 9-ти томах / Т. Манн. – М.: Худ. лит., 1960. – Т. 5. – 694 с. – С. 163.

<sup>1175</sup> Ефимов Ю.И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза / Ю.И. Ефимов. – Л.: Изд ЛГУ, 1981. – 192 с. – С. 64-71.

<sup>1176</sup> Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг / Д.И. Дубровский. – М.: Высш. шк., 1980. – 286 с.; Дубровский Д. И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М.: Мысль, 1983. – 228 с.

Всесвіту, а не лише точці, до якої її прив'язують потреби та інстинкти, як це має місце у тварин<sup>1177</sup>. Як писав Гегель, “людина прагне загалом до того, щоб пізнати світ, заволодіти їм та підкорити собі, і для цієї мети вона має як би зруйнувати, тобто ідеалізувати реальність світу” [ПСС, т. 1, с. 88]. Слід відзначити, що в процесі розречевлення світу людина звільняється від його життєвого ритму, що виявляє можливість для побудови соціального буття, яке з позиції екзистенціалістів, відчужує людину від її “істинної сутності”. Це робить людську істоту двоїстою сутністю – симетрично-предметною та одночасно асиметрично-знаковою (“символічною твариною”, за Е. Кассирером<sup>1178</sup>), чи, за Кантом, емпіричною та умоглядною<sup>1179</sup>.

Актуальна предметна дійсність, таким чином, була замінена потенційною знаковою соціальною дійсністю, коли “можливість стала домінувати над даністю”<sup>1180</sup>, коли виявляється перехід від пасивного до активного граматичного мовного стану<sup>1181</sup>. Потреби, які задовольнялися істотою у симетричному природному середовищі, зараз вже виявляють перешкоди, що впливають з можливості диференціювати “тепер і тоді”, актуальне та можливе. Виникає тривога, яку Ф. Перлз визначив як “прірву між зараз і тоді”<sup>1182</sup>. З’являється принцип часу як лінійної сутності. Як пише О.П. Блаватська, “коли Хронос зображається в момент нанесення каліцтва своєму батькові Урану, то значення цього каліцтва таке: абсолютний час повинен стати обмеженим та обумовленим. Частина відділяється від цілого для того, щоб показати, що батько богів переходить з вічної тривалості в обмежений часом простір”<sup>1183</sup>.

У християнстві даний акт називається кенозисом – що є дією Бога, яка спрямована на світ, а це призводить до необхідного самообмеження Всевишнього, що залишає місце тваринній свободі, без якої, як пише А. Мень, буття було б спотвореним відбитком свого Творця<sup>1184</sup>. Час, який виникає при цьому, породжує ідею часу, яка, з погляду М. Гайо, є “початком жалю”<sup>1185</sup>. Світ починає відображатися з позиції статистичного прогнозу як імовірна сутність. У зв’язку з цим, цікавим є міф про Прометея, який “наділив людей розумом”. Ім’я “Прометей” означає “той, хто передбачає”, “мислячий попереднім чином”<sup>1186</sup>. Таким чином, здатність до передбачення, до аналітичної екстраполяції подій є чи не найважливішим чинником формування людської цивілізації.

Отже, синтетичне розщеплюється та перетворюється на аналітичне. При цьому симетрично-синтетичне постає таким, яке містить у прихованому, згорнутому, віртуальному вигляді потенцію для розгортання асиметрично-аналітичного, що можна пояснити на прикладі таких категорій логіки, як синтетичне та аналітичне. Можна виділити аналітичні і синтетичні судження та знання, які є пов’язаними нерозривним чином, коли аналітичне розгортання думки виявляє лише те, що було в них приховано в синтетичному вигляді<sup>1187</sup>.

Розвиток людської істоти при цьому можна інтерпретувати за допомогою аналізу розвитку соціально-рольового статусу людини. Розвиток рольового статусу спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) ще не може регулювати динаміку рольових відношень і її рольовий статус цілком визначається імперативами зовнішнього середовища. Тут рольова активність репрезентується у вигляді передрольової, міфологічної активності, у сфері котрої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями й усуспільнюється, постає у вигляді єдиного чуттєвого цілого. Л. Леви-Брюль у книзі “Первісне мислення”, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості цивілізованої людини<sup>1188</sup>. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що вона містична, або магічна, у неї немає розходження між природним і надприродним, сном і пильнуванням, частиною і цілим, актуальним і потенційним. У плані логіки вона не чуттєва до протиріч, непроникна для досвіду і замість спрямованості на

<sup>1177</sup> Тейяр де Шарден Феномен человека / Шарден де Тейяр. – М.: Наука, 1987. – 240 с.; Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО “Анатолія”, 1998. – 488 с.

<sup>1178</sup> Кассирер Э. Философия символических форм. Том 1. Язык / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – 272 с.; Том 2. – 280 с.; Том 3. – 398 с.

<sup>1179</sup> Кант И. Собрание сочинений в 6-ти томах / И. Кант. – М.: Мысль, 1963–1966. – Т. 3. – 799 с. – С. 482–484.

<sup>1180</sup> Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 21–48.

<sup>1181</sup> Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с. – С. 48.

<sup>1182</sup> Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно / Ф. Перлз // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994. – С. 143–164.

<sup>1183</sup> Блаватская Е. П. Тайная доктрина в 4-х т. – Донецк: Сталкер, 1997. – Т. 2. – 512 с. – С. 159.

<sup>1184</sup> Мень А. Сын человеческий / А. Мень. – Брюссель: Depot Legal, 1990. – 324 с. – С. 97–105.

<sup>1185</sup> Гайо М. Происхождение идеи времени / М. Гайо. – СПб., 1889. – 160 с. – С. 60.

<sup>1186</sup> Мифологический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 736 с. – С. 451.

<sup>1187</sup> Шляхін Г.Г. Аналітичне і синтетичне / Г.Г. Шляхін // Логіка і онтологія. – М.: Наука, 1978. – С. 174–207.; Витгенштейн Л. Логико-філософський трактат. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с.

<sup>1188</sup> Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.; Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.; Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1985. – 536 с.; Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1970. – № 7. – С. 152–164.

встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону “співпричетності або партиципації”: визнає існування різноманітних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння та ін. Виявляється феномен взаємної трансформації, плинності рольових аспектів дійсності, коли людина може поставати одночасно і самою собою і дещо іншим. На другому етапі розвитку рольової активності людина навчається довільним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що раніше або пізніше підводить людську істоту до усвідомлення відносності свого рольового статусу: вона творчим чином переборює рольову обмеженість і зливається з зовнішнім світом, вчиться бути усім, ким побажає.

Ці три стадії розвитку рольової активності людини співвідносяться з трьома стадіями морального розвитку особистості, за Л. Колбергом: передконвенційною, передморальною (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційною, конформною (тут моральні правила виступають складовими особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), постконвенційною стадією автономних моральних принципів, на якій особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами.

Можна сказати, що шлях розвитку людини лежить до все більш опосередкованого (через знаряддя праці, знак, слово, теоретичну модель) існування, що призводить до “втрати” безпосереднього синтетичного знання, віковичної мудрості, породжуючи феномен “знання до пізнання”<sup>1189</sup>. Як говорять на Сході, “той, хто доводить, не знає, а той, хто знає – не доводить”<sup>1190</sup>.

Таким чином, можна визначити два типи дійсності – симетричну та асиметричну, які насамкінець синтезуються та приводяться до цілого. Уявлення про це відповідає вченню М.О. Лосського, яке розвивається на ґрунті філософії та вбачає інтимний зв’язок всіх істот, оскільки буття кожного індивідууму не зводиться лише до відокремлених у просторі об’ємів та роздіблених у часі процесів, а містить у собі ще більш глибоку понадчасову та понадпросторову сторону, яка надає світові характеру органічного цілого. Дане органічне ціле знаходить своє втілення у феноменах квантового рівня Всесвіту, на якому він постає як дещо єдине, що деякою мірою доводить уявлення про реальність парадоксальної дійсності, яку М.О. Лосський визначає як стан “абсолютної повноти буття”. “Абсолютна повнота буття, – пише він, – є здійснена єдність всіх взаємно впорядкованих змістів буття. Цей принцип, згідно з Лейбніцем, лежить в основі нашого світу як кращого з усіх можливих світів”<sup>1191</sup>. Цей принцип, також, може слугувати в якості фундаментального для антропного космологічного постулату, який стверджує, що людина актуалізована у дуже вузьких онтологічних (фізичних) межах Всесвіту, що є немов би створеним задля людини і який вписується в геоцентричну систему Птолемея, котра базується на уявленні про Землю як центру світобудови. Як говориться в кабалістській книжці “Зогар”: “Всі вищі та нижчі світи містяться в людині; всі, що створено і знаходиться у всіх світах – створено задля людини”<sup>1192</sup>.

Звідси можна дійти висновку про реальність деякого парадоксального принципу всезагальності буття. Як пише М.О. Лосський, філософське умоспоглядання встановлює з абсолютною достовірністю, що світ, який є систематичною єдністю множини елементів, не може бути первісним, самостійно існуючим: всюди, де є принаймні два елементи, що з’єднуються один з одним будь-яким відношенням, повинен існувати третій початок, який обіймає ці два елементи та є умовою для можливості відношення між ними... Звідси випливає наступний висновок: якщо світ є систематичною єдністю, що просякнена відношеннями, то вище світу, як основа його, міститься “*Надсистемний початок*”.

Тут, як бачимо, відношення абсолютизується, але, саме відношення “складає річ з елементів”<sup>1193</sup>. Дійсно, змоделювати предмет через засоби, якими він не володіє, можливо тільки на основі його відношень. Як писав А. Пуанкаре, єдиною об’єктивною реальністю є відношення речей, відношення, з якого випливає світова гармонія<sup>1194</sup>. Цей висновок ми знаходимо в богослов’ї, де зустрічаємо визначення Трійці як сутності, в межах якої кожна іпостась існує “лише через

<sup>1189</sup> Крымский С.Б. Культурные архетипы, или “знание до познания” / С.Б. Крымский // Природа. 1991. – № 11. – С. 70–75.; Автономова Н.С. Миф: хаос и логос / Н.С. Автономова // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного мышления. – М.: Политиздат, 1990. – С. 30–57.

<sup>1190</sup> Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.

<sup>1191</sup> Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / И.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с. – С. 48, 63, 125.

<sup>1192</sup> Лайтман М. Каббала. Тайное еврейское учение в 3-х частях / М. Лайтман. – Israel, 1984. – Ч. 1. – 105 с.; ч. 2. – 167 с.; ч. 3. – 167 с. – С. 5.

<sup>1193</sup> Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения / А.И. Уемов. – М.: Изд. АН СССР, 1963. – 184 с. – С. 51.

<sup>1194</sup> Пуанкаре А. О науке: Пер. с франц. / А. Пуанкаре. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. – 560 с. – С. 277–279.

відношення до іншої”, у “коловороті любові”<sup>1195</sup>.

Якщо погодитись, що розвиток світу йде від контитуально-польового до дискретно-речовинного аспекту матерії, то стає зрозумілим висновок М.О. Лосського про існування двох світів – Царства божого (де всі форми життя набувають онтологічної прозорості та взаємного просякнення) і “психоматеріального царства”, де форми життя існують як відносно ізольовані сутності, що заперечують одна одну. Цей принцип заперечення відбивається в самому визначенні життя як роботи відповідним чином організованої системи по утриманню та розвитку антиентропійних станів за рахунок збільшення ентропії речовини середовища<sup>1196</sup>, тобто за рахунок руйнування зовнішнього середовища через використання його енергії та створення зовні ентропії<sup>1197</sup>. Взаємне заперечення форм життя проявляється на рівні принципів саморегуляції функцій організмів, де процеси характеризуються лінійним поетапним розвитком: “кінець однієї ланки цілісної системи немов би стимулює початок другої ланки... При цьому послідовно розгортаючись, ланки цілісного процесу мають по відношенню одна до одної характер “протилежностей” (посилення однієї призводить до послаблення іншої)”<sup>1198</sup>.

Таким чином, розвиток розумового життя йде від неопосередкованого до опосередкованого, від мимовільної до довільної сфери психічної діяльності, від безумовно-рефлекторного до умовно-рефлекторного, тобто від необхідності до свободи (волі), бо “відсутність в умовному рефлексі “обов’язкового” рецептивного поля та “гарантована” можливість встановлення зв’язку (точніше взаємозв’язку) між будь-яким рецепторним апаратом і будь-яким безумовним центром є однією з головних передумов “свободи” організму, його активності”<sup>1199</sup>.

Відтак, розвиток життя здійснюється від стану необмеженого синтетичного знання до стану обмеженого множинно-аналітичного знання, що виступає основою для волі людини, бо воля є, перш за все, воля вибору, котра можлива тільки у множинному асиметричному світі (як пише Б.Ф. Поршнев, історія особистості – це історія альтернатив, які вона відхилила<sup>1200</sup>), де діють відносно ізольовані один від одного, автономні, речовинні, егоцентричні істоти. Саме “егоцентризм, – як відмічав М.О. Бердяєв, – є замкненість і безвихідність, ядуха, божевілля на собі, первородний гріх”<sup>1201</sup>.

Ці уявлення зближують наукову та релігійну свідомість щодо розуміння еволюційної динаміки людини<sup>1202</sup>, яка (динаміка) ілюструється східною релігійною думкою, відповідно до якої людина у процесі розвитку має пройти двома шляхами життя: Шляхом Вирушення (людина відчуває себе спочатку лише своєю “формою”, своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленням від всього “Я”, знаходиться у своїх особових межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особовою) та Шляхом Повернення, коли втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати – і дедалі більше зростає спрага “віддавати” (узяте в природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування”<sup>1203</sup>. Тут людина постає як “громадянин світу, що є більш лояльним до людства та життя зокрема, ніж до певної його частини”<sup>1204</sup>. Відзначимо, що в межах іудаїзму виділяється три еволюційні рівні взаємовідносин людини до Бога: спочатку людина ставить до Бога як “раб до свого Пана”. Потім як “син до Батька”, і на третьому, вищому рівні – як “чоловік до жінки”<sup>1205</sup>. Дещо подібне ми маємо у О. Конта, який розумів історію людства як процес поступового подолання егоїстичних рис людини. У Бхагавад-Гіті ми також можемо дізнатися, що з Господом Вішну як абсолютною сутністю людина може вступати у будь-які відношення.

“Згідно з езотеричною доктриною, еволюція розглядається не як згасання індивідуальної свідомості, але як її нескінченне розширення. Сутність не знищується, але поєднується із

<sup>1195</sup> Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 66-67.

<sup>1196</sup> Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.; Плосц Л.Н. Организмы – борцы с энтропией / Л.Н. Плосц // Наука и жизнь. – 1962. – № 4. – С. 34-45.

<sup>1197</sup> Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.; Шредингер Э. Пространственно-временная структура Вселенной / Э. Шредингер. – М.: Наука, 1986. – 224 с.

<sup>1198</sup> Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 399 с. – С. 26-27.

<sup>1199</sup> Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности. – С. 26-27.

<sup>1200</sup> Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности / Б.Ф. Поршнев // Проблемы личности. Материалы симпозиума / Б.Ф. Поршнев – М., 1969. – С. 344-349.

<sup>1201</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с. – С. 232, 241.; Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Дзв, 1990. – 336 с.

<sup>1202</sup> Двойрин Г.Б. Единая голографическая информационная теория Вселенной. Научная религия / Г.Б. Двойрин. – СПб.: ИНТАН, 1997. – 252 с.

<sup>1203</sup> Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – 719 с. – С. 15.; Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. – М.: Мысль, 1983. – 272 с. – С. 170.

<sup>1204</sup> Fromm E. Beyond the Chains of Illusion: My Encounter With Marx and Freud / E. Fromm. – N.Y.: Simon and Schuster, 1962. – P. 178-180.

<sup>1205</sup> Евреи и христианство (сост. П. Полонский). – Иерусалим-Москва, 1995. – 80 с. – С. 52-53.

вселенською істотою, і її свідомість стає здатною згадати не просто сцени з життя однієї з особистостей, які розвинулись на землі з її лона, але кожен зі всіх послідовностей життя протягом Кальпи, а потім і життя інших особистостей. Тобто свідомість з кінцевої стає безкінечною. Але це має місце у великий день абсолютного Воскресіння”<sup>1206</sup>.

Слід зазначити, що в цих уривках з езотеричних творів окреслено лише половину шляху еволюції людини та людства. Річ у тім, що перш ніж людина постане перед нами у якості “відокремленого від всього Я”, вона повинна вичерпати можливості “безособового” існування в межах “райського”, соборного, польового буття. Можна сказати, що розвиток суспільства виявляє дві послідовні форми життя – польову та речовинну (білково-нуклеїнову), коли розвиток йде від “райського” польового, потенційно-можливого стану до стану одиначної людини, яка одягається “у шати шкіряні” (Бут. 3, 21), від польової істоти, представника “першої раси”, за О.П. Блаватською, до речовинної істоти наступних рас, а від неї до нового ноосферного польового стану людства. Такі уявлення в цілому узгоджуються з механізмом морфогенезу, як його розуміють представники новітніх біологічних напрямків, що здійснюють спробу збагнути процес морфо- та органогенезу<sup>1207</sup>. Цей висновок узгоджується й з розробками В.П. Казначеева та Є.О. Спіріна, які доводять, що групи протогомід (ранні людські популяції, “людські зграї”) існували в умовах єдиної польової організації, що об’єднувала ансамблі нейронних констеляцій головного мозку кожного члена таких груп, які “могли функціонувати як єдиний “організм” на деякій території”<sup>1208</sup>. Останнє сприяло виникненню “розумної форми живої речовини”, яка співвідноситься з такими поняттями, як ноосфера В.І. Вернадського, колективне безсвідоме К. Юнга, “егрегор”, “універсальне психічне поле” та ін. “Розвиток праці, культури соціальної, сімейної організації привів до того, що первісні польові форми розумної речовини, – пише В.П. Казначеев, – “заглибились”, “замаскувалися” в нових соціальних домінантах”, та збереглися в межах релігійно-міфологічного мислення та діяльності”. Рання польова форма життя, як вважає В.П. Казначеев, завдячує своїм існуванням “слабким екологічним зв’язкам”, при цьому реалізація феномену польової організації в первісних людських популяціях пов’язана з міфологічним цілісним “польовим” мисленням прадавніх людей, що сполучалося з обрядами, “синкретичними діями”, одна з яких – “тріумфальна церемонія”, яка має аналоги в сучасних явищах культури, наприклад у рок-культурі. Слід додати, що всі тоталітарні режими орієнтувались на дух масового ентузіазму. Відзначимо й те, що “тріумфальна церемонія” є вираженням первісного спонтанно-творчого, правопівкульового початку людини, в сфері якого “Я” та не-“Я” синтезуються. Первісні свята, як і сучасні карнавальні свята відображають акт творчості як спонтанну, звільнену від обмежень дію<sup>1209</sup>.

Етнодинаміка найбільш виразно ілюструється еволюцією релігійних уявлень людства. Спочатку людина та оточуючий її світ були, у певному розумінні, одним цілим. Ось чому культові ритуали не відрізнялись від реальних учинків та дій людини<sup>1210</sup>. Потім мав місце процес десакралізації, “відчуження від священного”, “гріхопадіння”, процес розгортання асиметризації людини та світу, що сприймався як “прокляття згори”. Буттєва асиметрія, атомізація існування робить людину чужинцем в її приватному світі, який втратив первісну Єдність<sup>1211</sup>. Зрозуміло, чому сучасна людина прагне до втраченого сакрального світу. Насамкінець на вершині розвитку релігійної свідомості християнський подвижник, як пише О. Клеман, весь космос сприймає як храм Бога, цей подвижник є “священиком світу у олтаря свого серця”, який служить “космічну літургію”<sup>1212</sup>. Виявляється повернення до принципу сакралізації світу, але на рівні абстрактно-понятійному, коли поширюється антропний принцип, згідно з яким світ створено задля людини і це творіння постає як парадоксально-сакральна річ.

Можна зазначити, що спочатку люди поклонялися ідолам видимим, потім старозавітному невидимому Богу, на зміну чому прийшло поклоніння видимому Богу – Ісусу Христу.

<sup>1206</sup> Блаватская Е.П. Избранные статьи, ч. 1. / Е.П. Блаватская. – М.: Новый Акрополь, 1994. – 160 с. – С. 49.

<sup>1207</sup> Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456р.

<sup>1208</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 120-122.

<sup>1209</sup> Кон И.С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с. – С. 99.; Пропп В.Я. Фольклор и действительность / В.Я. Пропп // Аделюк Е.С. Миф или сказка? – М.: МИРОС, 1995. – С. 173–178.; Фрейдберг О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейдберг. – М.: Наука, 1978. – 680 с.

<sup>1210</sup> Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий / В.Н. Павленко // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.; Павленко В.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема этнопсихогенеза / В.Н. Павленко, С.А. Таглин // Актуальные проблемы современной психологии. – Харьков, 1993. – С. 85–88.

<sup>1211</sup> Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов / Э. Фромм. – М.: Политиздат, 1989. – С. 143–221.

<sup>1212</sup> Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с. – С. 225.

Цей перебіг знаходить своє втілення на Сході. Тут ми маємо дзенського (буддистського) монаха, людину, котра колись пережила “саторі” (просвітлення), а потім повернулася до звичайного існування, щоб допомагати іншим. Але весь лад її життя проникнений освяченням повсякденності, сакралізацією дійсності, поєднанням Нірвани та Сансару<sup>1213</sup>.

Наш час характеризується певним злиттям релігій, та одночасно появою багатьох нових напрямів релігійної думки. Це пояснюється не лише екзистенціальним “вакуумом”, що притаманний сучасній людині, але також і світоглядним та фактичним збігом релігійних доктрин. Наголошується, що “символізм другого пришествія пов’язаний не лише з іудейсько-християнською релігією. Антропологи, історики, богослови виявили паралельні поняття у ісламі... буддизмі... зороастризмі, а також у культурах “третього світу” Бразилії та Африки”<sup>1214</sup>.

Цей колооберт ми спостерігаємо на рівні еволюції людського суспільства. Деякі марксистські філософи вважають, що комуністичне суспільство, яке є “вінцем розвитку людства”, повторює його початкову стадію – первіснообщинну формацію (“злиднений комунізм”), але на більш високому рівні своєї еволюції. Дуже показовими тут є роздуми К. Сен-Сімона, який “золотий вік”, що в легендах існував у минулому, відносив до майбутнього<sup>1215</sup>.

На рівні вищих психічних функцій, тобто на рівні функціонування півкуль мозку людини, її еволюція одержує досить просту схему: спочатку наявна правопівкульова дійсність, у межах якої внутрішнє та зовнішнє, “Я” та не-“Я”, причина та наслідок, просте та складне, частка та ціле не відрізнялись, що виявляло стан просвітлення, в якому людина постає як містик, медіум, екстрасенс. Потім розвивається лівопівкульова, аналітична сторона психічної діяльності, і людина розвиває аналітичні якості. Врешті-решт спостерігається процес півкульового синтезу та виходу до нейтралізації сакрального та профанічного. Духовний подвижник вступає на шлях поєднання вищого та нижчого, він сполучає Сансару та Нірвану, коли досягає стану медитації серед чуттєвих колізій звичайного життя<sup>1216</sup>. Тут відокремлюється “нейтральний рівень” буттєвих переживань як найвищий, що сполучає суб’єктивні моделі актуальної об’єктивної реальності (“форма”) та віртуальної об’єктивної реальності (“порожнеча”), тобто тут має місце інтеграція просвітлення та затьмарення. Зрозуміло, що такий нейтральний стан неможливий без досягнення стану саторі, просвітлення<sup>1217</sup>.

Таким чином, кінцева мета розвитку людини – єдність протилежностей – означає єдність “Я” та не-“Я”, досягнення стану “надсвідомості”<sup>1218</sup>, що є парадоксальною сутністю, риси якої можуть бути проілюстровані цитатою з “Мундака упанішади”: “Воно не є свідомістю зовнішнього, воно не є свідомістю внутрішнього, воно не є свідомістю ні одного, ані другого...”. Чжуан-цзи, китайський містик, який жив у IV столітті, писав: “Я і всі речі в піднебесній суть одне”. Плотин говорив, що людина, яка перестає бути індивідом, обіймає собою весь світ. Цей стан, який на Сході називають нірваною, Ангеліус Сілезіус виразив так: “Я є таким же великим, як Бог, Він є таким же малим, як я... Я сам є Вічність: звільнений від дії часу, я зливаюсь з Богом та Бога зливаю з собою”. Мейстер Екхарт, християнський містик XIII століття вказував, що все розмаїття, яке дане людині, за внутрішньою суттю своєю єдине. В Євангелії від Фоми сказано, що “Царство Боже усередині вас та ззовні вас”<sup>1219</sup>. Цей стан не є чимось незвичайним. Сучасний напрям психології – трансперсональна психологія виявила багато модифікацій цього стану, які вона визначає як надособистісні переживання<sup>1220</sup>.

Психофізіологічний базис надособистісних переживань, які трансцендують простір та час, актуалізується на рівні півкуль мозку людини. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує у теперішньому часі з опорою на минуле, а ліва – у теперішньому часі зі зверненням до майбутнього, то можна стверджувати: оскільки розвиток людини в онто- та філогенезі йде від правопівкульових

<sup>1213</sup> Suzuki D.T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze) / D.T. Suzuki. – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.; Sytych A. The Emergence of the Transpersonal Orientation: F Personal Account / A. Sytych // The Journal of Transpersonal Psychology. – 1976. – № 1.; The Yoga of the Dream State / Evans-Wentz W. Y. (ed). – N. Y.: Julian Press, 1964. – P. 221.

<sup>1214</sup> Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М.: Республика, 1992. – 415 с. – С. 313.

<sup>1215</sup> Чалоян В. К. Восток-Запад / В.К. Чалоян. – М.: Наука, 1979. – 216 с. – С. 200.

<sup>1216</sup> Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай / Г. Дюмулен. – СПб., Орис, 1994. – 337 с. – С. 45.

<sup>1217</sup> Владимирский А. К вопросу о “вибрационных уровнях” / А. Владимирский // Вопросы саморазвития человека / Под ред. В.А. Данченко. – К., 1990. – С. 136-144.

<sup>1218</sup> Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

<sup>1219</sup> Russell P. The Global Brain: Speculations on the Evolutionary Leap to Planetary Consciousness / P. Russell. – Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, 1983.

<sup>1220</sup> Ахмедов Т.И. Психотерапия в особых состояниях сознания (История, теория, практика) / Т.И. Ахмедов, М.Е. Жидко. – М.: Фолио, 2001. – 766 с.; Гроф С. Духовный кризис. Статьи и исследования. – Пер. с англ. / С. Гроф. – М.: МТМ, 1995. – 256 с.; Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.; Гроф С. За пределами мозга. Пер. с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.; Гроф С. Области человеческого бессознательного: опыт исследований с помощью ЛСД. Пер. с англ. – М.: МТМ, 1994. – 240 с.; Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с.; Гроф С. Области бессознательного: области исследований ЛСД-терапии / С. Гроф // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424–499.

функцій до лівопівкульових, а від них – до синтезу правого та лівого, то це означає: людина рухається від минулого у майбутнє, а від нього – до синтезу минулого та майбутнього<sup>1221</sup>.

Зазначений шлях розвитку людини виявляє певний алгоритм досягнення людиною *гармонії*. Істина як “єдність протилежностей” “санкціонує” фундаментальний спосіб існування людини та світу. Це існування реалізується як дуальна сутність, що прагне стати цілісністю. Будь-яка цілісність як єдність протилежностей є дивом, яке зустрічається там, де фіксується злиття двох несумісних речей. Наприклад, диво булатної сталі полягає у сполученні двох несумісних для металів властивостей – гнучкості та твердості. Цей висновок можна проілюструвати поетичним образом Ю. Михайлова:

*Приходит срок и вместе с ним  
Озноб и страх, и тайный жар, восторг и власть.  
И боль и смех, и тень и свет  
В один костер, в один пожар... Что за напасть!?*

Підкреслимо, що будь-яка творчість прагне досягнути стану недуальності через зіткнення полярних речей. Створення художнього світу передбачає стан, про який О. Блок писав: “В мелодии одной сплелись печаль и радость”. Цікаво, що феномен єдності протилежностей використовується у межах багатьох медитативних технік, коли сполучаються нірвана (“зречення від скорбот”) та сансара (“світ вічних перероджень, похоті та бажань, омани почуттів і мінливих форм, народження, старості, хвороб та смерті”<sup>1222</sup>), хоча й теоретичний аспект цього феномену тут відсутній; Нагарджуна підкреслював, що царство нірвани та сансари – це одне й те ж. При цьому визнається, що використовуючи релаксаційні техніки, людина має досягти такого стану, в якому процес м’язового розслаблення супроводжується суб’єктивним переживанням росту тону та загальної активації, коли виявляється феномен рознесення психофізіологічного тону як такого і м’язового тону, що, як правило, збігаються у “нормальному” (немедитативному) стані<sup>1223</sup>.

Єдність протилежностей як принцип осягнення істини і як принцип творчості, з якої, так чи інакше, складається життя, витікає з принципу полярності світу. “Життя у Всесвіті і сам Всесвіт базуються на біполярності. Немає такого явища... яке б існувало саме по собі, не маючи свого протиставлення чи антиподу. Всюди існують два полюси – позитивний і негативний... Рівновага світу здійснюється через закон антиномій, чи закон протилежностей”<sup>1224</sup>. При цьому людина “знаходиться у стані постійної життєвої напруги, у біполярному силовому полі”<sup>1225</sup>, яке вона прагне перебороти, досягаючи гармонійного стану єдності суперечливих життєвих станів.

У специфічному вигляді єдність суперечностей можна розуміти як єдність півкульових стратегій обробки інформації. При цьому два фундаментальних статуси існування людини, що виражаються у *прагненні одночасно до самотрансценденції і до самоідентичності*<sup>1226</sup>, – правопівкульовий (самоідентичності) і лівопівкульовий (самотрансценденція) – які прагнуть з’єднатися, можна зіставити з двома взаємовиключаючими логічними модусами, за І. Мате-Бланко – “неподільним модусом” (що формує “симетричну логіку”) та “роздільним модусом” (який формує асиметричну логіку). Це також диз’юнктивний та недиз’юнктивний типи мислення, за А.В. Брушлинським<sup>1227</sup>; цей й відкриті (синтаксичні) та закриті (кататоксичні) процеси в організмі, слабкі та сильні екологічні взаємодії<sup>1228</sup>; цей й дві групи мов, згідно з А. Капеллою, одна з яких орієнтується на предметний, а інша – на подійний аспект дійсності. Це й “чорний ящик”, та “білий ящик” Н. Вінера. Це два види енергії, згідно з Максимом Сповідником – гомогенна та гетерогенна (перша дозволяє пізнавати світ прямим, а друга – непрямим способом), які співвідносяться з позитивним та негативним зворотним зв’язком, а також з феноменом віри (пряме пізнання) та рефлексії (непряме пізнання).

<sup>1221</sup> Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

<sup>1222</sup> Шопенгауэр А. Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с. – С. 132.

<sup>1223</sup> Бахтияров О.Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику / О.Г. Бахтияров. – К.: Экспир, 1997. – 160 с. – С. 118.

<sup>1224</sup> Клизовский А.И. Основы миропонимания Новой Эпохи / А.И. Клизовский. – Минск: Мога-Н-Вида-Н, 1995. – 816 с. – С. 512.

<sup>1225</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 210.

<sup>1226</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – С. 339.

<sup>1227</sup> Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.; Брушлинский А.В. Проблема непрерывного-прерывного в науках о человеке / А.В. Брушлинский // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 73–81.; Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: РАН. Ин-т психологи, 1994. – 109 с.; Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 392 с.

<sup>1228</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спиригин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с. – С. 218, 257.

Це й астеничний (енергонедостатний) та гіперстеничний (енергонадлишковий) типи людини, які співвідносяться з ліво- та правопівкульовою психікою, оскільки ліва куля “відповідає” за процеси гальмування, а права – збудження<sup>1229</sup>, крім того, процес гальмування передбачає значно більші витрати психічної енергії, ніж процес збудження<sup>1230</sup>. Тут доречно сказати й те, що, як показують дослідження, для формування багатозначного образного (правопівкульового) контексту потрібно менше фізіологічних витрат, ніж для формування однозначного (лівопівкульового), упорядкованого контексту<sup>1231</sup>.

Ліва півкуля сприймає світ як наукову реальність і виражає при цьому скептико-аналітичний, однозначний (а тому – догматичний) спосіб пізнання світу, який притаманний науковій свідомості. Як писав Б. Рассел, “науковий стан розуму є або скептичним, або догматичним”<sup>1232</sup>, що повністю узгоджується з дослідженнями у сфері асиметрії мозку людини<sup>1233</sup>, які показують, що домінування лівої півкулі робить людину догматиком, який відірваний від реальності і сприймає світ через силогізми та аналіз, у той час коли домінування правої півкулі наділяє людину здатністю сприймати світ таким, як він є, спираючись при цьому на свій досвід.

Права півкуля сприяє розвитку наївно-реалістичного, актуально-дійсного, а ліва – абстрактно-теоретичного, потенційно-можливого світосприйняття. Злиття півкульових стратегій пізнання світу дає вихід у сферу парадоксального буття, в якому фактичне та фіктивне не диференціюються, коли світ являє собою єдиний потік існування, де живе та неживе, матеріальне та ідеальне, психічне та фізичне представлені, з одного боку, як безсумнівні протилежності, а з другого, – як проекції єдиної сутності, тобто як одне й теж саме. Тут, з одного боку, ми маємо містичне ставлення до світу, у якому частина та ціле здатні переходити одна в одну, а з іншого, – зустрічаємо здатність до тонкого розмежування та розрізнювання найдрібніших відтінків та деталей цілого. Тут, з одного боку, світ розуміється як ілюзія, у якому все принципово умовно та відносно. З іншого, – світ сприймається з повною довірою, коли до всього людина ставиться найсерйознішим чином та буквально-конкретно.

*Знаково-символічна природа лівої півкулі* передбачає мислення жорстко однозначне у плані маніпуляції знаками, і багатозначне у плані співвідношення знака та речі, яку цей знак позначає: ліва півкуля розуміє умовність такого співвідношення. Звідси зовнішній світ сприймається як ілюзія, а внутрішній (знаково-вербальний, “духовний”) як єдино дійсний світ символічних форм.

*Емоційно-образна (афективна) природа правої півкулі* передбачає однозначне сприйняття світу у плані магічної маніпуляції речами як магічними символами (на рівні первісного, пралогічного мислення), та багатозначне у плані співвідношення конкретних речей у процесі маніпулювання ними, коли стирається різниця між природним та надприродним, коли, як писав Л. Леві-Брюль, свідомість не чутлива до протиріч і, замість спрямування на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону співпричетності, що передбачає визнання існування різноманітних форм передачі властивостей від однієї речі до іншої шляхом зіткнення, зараження, наговору і т. ін.<sup>1234</sup>. Звідси зовнішнє середовище сприймається як єдино дійсний світ, а всі внутрішні індивідуальні прояви людської психіки нівелюються та зводяться до ілюзії.

Функціональне злиття півкуль передбачає інтеграцію півкульових “ідеологій”, коли грань між внутрішнім індивідуально-особистісним та зовнішнім соціоприродним (яке втілюється у поняттях “колективних уявлень, згідно з Е. Дюркгеймом, чи “колективного безсвідомого”, згідно з К. Юнгом) стирається. Вигадка та реальність більш не протистоять одна одній. Даний стан, як ми вважаємо, є дивовижним через те, що він народжує надмірну поблажливість до всіх істот, а людина усвідомлює себе як дещо неповторне і одночасно сприймає світ у всьому його розмаїтті як маніфестацію цієї самої себе. На Сході цей стан називають просвітленням, коли людина відкриває у собі Довершену істоту. На Заході християнство також підводить людину до думки про її богообрання. “Бог зробився людиною для того, щоб людина змогла стати богом”, – читаємо ми у св. Ірінея, у працях святих Афанасія, Григорія Богослова, Григорія Нісського. “Я такий же великий, як Бог, Він такий же малий, як я... Я сам є Вічністю: звільнений від дії часу, я зливаюсь з Богом і Бога зливаю з собою”, – читаємо у Ангелуса Сілезіуса. “Я царь – я раб, я Бог – я червь”, – знаходимо у Г.Р. Державіна.

<sup>1229</sup> Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. 58-120

<sup>1230</sup> Гуревич Л. Этюд о темпераменте / Л. Гуревич // Знание – сила. – 1981. – № 1. – С. 29-31.

<sup>1231</sup> Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.; Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 192 с.; Ротенберг В.С. Гипноз и образное мышление / В.С. Ротенберг // Психологический журнал. – Т. 2. – 1985. – № 6. – С. 23-34.; Ротенберг В.С. Мозг. Стратегия полушарий / В.С. Ротенберг // Знание – сила. – 1984. – № 6. – С. 54-57.

<sup>1232</sup> Колесников А.С. Свободомыслие Бертрам Рассела / А.С. Колесников. – М.: Мысль, 1978. – 133 с. – С. 52.

<sup>1233</sup> Деглин В.Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В.Л. Деглин. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.

<sup>1234</sup> Леві-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леві-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 337 с.; Леві-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леві-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 603 с.



## 5.2. ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ МЕЖ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ

Розгляд розвитку історико-педагогічного процесу, зокрема й епохи середньовіччя, на яку традиційно припадає розквіт феодалізму, має враховувати новітній напрям історіографії – "*Нову хронологію*" (або "*Реконструкцію історії*"), відповідно до якої певним чином стираються хронологічні рамки між пізнім етапом стародавнього періоду людської цивілізації (антична Греція, древній Рим) і раннім середньовіччям.

Відзначимо, що існує солідна *математико-астрономічна* і "*апофатична*" (негативна) доказова база цього нетрадиційного напрямку історіографії. Якщо математико-астрономічне обґрунтування *Нової хронології* може викликати сумніви у людей, які глибоко її не вивчали, або професійних істориків, яким важко звільнитися від застарілих догм, то апофатична доказова база достатньо переконлива, оскільки вона орієнтується як на численні фальсифікації історії (що можна виявити в історичних документах та історичних артефактах), так на численні ж приклади переслідування дослідників, висновки яких не відповідали традиційній історіографічній парадигмі.

Так, скульптура *Капітолійської вовчиці*, створення якої традиційно відносять до античного періоду (близько 2-х тис. років тому), насправді, як засвідчили результати вивчення технології її виготовлення, була створена в середні століття. Взагалі, можна говорити про масштабну фальсифікацію історичних пам'яток, на основі яких іноді здійснюється обґрунтування існування цілих епох в історії людської цивілізації.

Наведемо деякі з фальсифікацій, взятих з *Нової хронології*: великі російсько-ординські гармати XVI-XVII століть мають імена і зображення царів "античної" Трої; "древні" індіанці майя в Америці носили, як виявляється, чалму; цікаві назви на карті Америки нібито 1596 року; грандіозний розділ світу між Кастилією і Португалією в XV-XVI століттях; османський півмісяць із зіркою як герб німецького міста Халле; італійські та німецькі мечі з арабськими написами; масові поховання в центрі Москви, на Кулішках (в дійсному місці Куліковської битви) та ін.<sup>1235</sup>. У зв'язку з цим наведемо ще одну достатньо недавню фальсифікацію: в деяких американських підручниках з історії проводиться думка, що саме СРСР кинула атомні бомби на японські міста в кінці Другої світової війни.

Цілі й мотиви фальсифікацій можуть бути найрізноманітнішими: ідеологічними, політичними, створення суспільного або комерційного інтересу до тієї чи іншої проблеми, події або вченого і т.ін. Приклади історичних фальсифікацій відомі з часів Давнього Єгипту.<sup>1236</sup>

У давньоєгипетських документах діяльність фараонів звичайно зображувалася в гіпертрофованому й перебільшеному виді. Наприклад, вказувалося, що Рамзес II вніс вирішальний особистий внесок у перемогу в битві при Кадеші, самотійно знищуючи полчища ворогів. Насправді Рамзес II особисто брав участь у бої, коли проривався з невеликим загonom з оточення, а сама битва закінчилася нічиєю. Хети відступили в Кадеш, на полі залишилися єгипетські війська, і кожна зі сторін виставила себе переможцем. Але, безсумнівно, результатом цього бою стало посилення впливу Єгипту.

Після смерті фараона Ехнатона, що провів релігійну реформу й намагався ввести єдинобожжя, новий культ був оголошений ерессю. Зображення й скульптури Ехнатона знищувалися, а його ім'я було вилучено з документів.

Один з перших у Росії документально підтверджених випадків фальсифікації історії за політичними мотивами відноситься до царювання Івана Грозного. За вказівкою царя був написаний "Лицевий літописний звід" – цілісний запис історії із прадавніх часів до того часу. В останньому томі (так званий "синодальний список"), де розповідалося вже про царювання самого Грозного, кимось були зроблені виправлення, у яких воєводи й бояри, що потрапили в немилість до царя, обвинувачувалися в різних непорядних діяннях. За деякими припущеннями, боярський закат 1533 року, що був описаний тільки в синодальному списку, але не згадувався більш у жодному письмовім джерелі, також був цілком придуманий.

Масовану державну фальсифікацію історії свого народу почав Петро I. Він уперше в 1701 р. видав указ про вилучення в покорених народів усіх письмових національних пам'яток: літописів, хронографів, хронік, давніх історичних записів, церковних документів, архівів тощо.

<sup>1235</sup> Носовский Г.В., Фоменко А.Т. Реконструкция всеобщей истории (Новая хронология). – М.: Финансово-издательский дом "Деловой экспресс", 1999.

<sup>1236</sup> Вікіпедія [Електронний ресурс] Режим доступу – [http://uk.wikipedia.org/wiki/Фальсифікація\\_історії](http://uk.wikipedia.org/wiki/Фальсифікація_історії)

Найвідомішою історичною фальсифікацією є так званий "Константинов дар". Цей документ нібито підтверджував право папи римського на володіння західною частиною Римської імперії. Як з'ясували історики, ця фальсифікація була "спрацьована" Пипином III Коротким, і папським двором. Першим серйозним дослідженням, що виділяє фальсифікацію, став трактат Лоренцо Валли, написаний в 1440 році. Валла переконливо довів недостовірність "Константинова дару". Автор трактату вказує на відсутність нумізматичних підтверджень; на мовчання про цей факт усіх істориків; на юридичну незаконність документа.

У 1716 р. Петро I "знімає копію" з так званого Кенігсберзького літопису, де було показано "об'єднання" давнього літописання Київського і Московського князівств і обґрунтовувалась єдність слов'янських і фінських земель. Однак доступ до "копії"-фальшивки, як і до самого оригіналу, був закритий.

Ця Петрова фальсифікація стала основою для подальших фальсифікацій – написання так званих "загальноруських літописних зводів", в яких обґрунтовувалось право Московії на спадковість Київської Русі. На основі цих фальсифікацій у 1721 р. Московія оголосила себе Російською імперією, а московитів – росіянами. Так була вкрадена у законних спадкоємців Київської Русі – українців історична назва Русь.

Петро I завів з Європи велику кількість спеціалістів, у тому числі і професіоналів-істориків, яких залучив до написання і фальсифікації історії Російської держави, тим більше, що у той час переважна кількість академіків Російської академії наук були іноземняци.

З приходом націонал-соціалістів до влади вся історія людства, для викладання у навчальних закладах Німеччини та для використання у пропаганді, за вимогами керівництва партії була приведена німецькими істориками у відповідність до "расової теорії", тобто сфальсифікована у необхідних для націонал-соціалістичної пропаганди межах. Однією із праць, що була використана як відправний пункт для багатьох фальсифікацій, стала книга *"Міф ХХ століття"* (1929) Альфреда Розенберга. У Німеччині 1933-1945 років широко культивувався міф про "удар у спину" (*Dolchstoßlegende*). Суть його полягала в тому, що Німеччина до листопада 1918 року ще могла продовжувати війну, і якби не революція, організована «зрадниками» соціал-демократами, війна могла б закінчитися на її користь. Насправді ж Німеччина на той час перебувала в безнадійному стані: усі союзники капітулювали, резервів не було, а військова машина Антанти ставала все активнішою. Було очевидно, що Німеччина приречена. Проте нацисти стверджували, що вона ще могла пручатися.

1939 року А. Гітлер зібрав групу теологів-протестантів і заснував теологічний інститут з питань "деєвреїзації". Завданням теологів було тлумачення релігійних текстів, щоб змінити дані про євреїв. Зокрема, 1940 року націонал-соціалістичною пропагандою було офіційно оголошено, що Ісус Христос не був євреєм. Стверджувалося, що він прибув у Віфлеєм з Кавказу.

У зв'язку із монопольним становищем комуністичної партії, протягом усього періоду існування Радянської Росії та СРСР історія тлумачилася згідно з її ідеологічними установками та цілями під контролем відповідних партійних структур, – відділів ЦК КПРС та республіканських партійних організацій (відділи пропаганди та агітації, відділ науки і т. ін.), – та підпорядкованого ЦК КПРС головного органу державної цензури в СРСР – Головліту.

Тотальний контроль за засобами масової інформації дозволяв керівництву партії фальсифікувати будь-яку інформацію і будь-які події. Так, вже на початку 1918 року керівник більшовицького уряду Радянської Росії Ленін у своїх виступах з пропагандистською метою наводив недостовірну інформацію: 7 квітня у промові на мітингу стверджував, що меньшевики та праві есери "поставили шибеницю для тов. Шаумяна"<sup>1237</sup>, хоча на той час він навіть не був заарештований<sup>1238</sup>; 23 квітня він же говорив, що "перший за хоробрістю контрреволюціонер Корнілов убитий своїми ж власними, обуреними солдатами"<sup>1239</sup>, хоча Л. Корнілов був убитий у бою під Катеринодаром<sup>1240</sup>.

Переконливими постають приклади *переслідувань* передових дослідників. Наведемо факти з книги Юрія Дмитрієва *"Людина і тварини"* (1973), в якій розповідається про одне з найвидатніших відкриттів в археології ХІХ століття – наскальних малюнках, зроблених давніми художниками. Дане відкриття зробив любитель археології, іспанська адвокат дон Сантьяго Томазо де Саутуола. Однак епохальне відкриття не принесло йому слави. "Мало того, Саутуола став об'єктом глузувань, і ще

<sup>1237</sup> Ленін В. І. Сочинения / Издание третье, перепечатанное без изменений со второго, исправленного и дополненного издания. Под редакцией: Н.И. Бухарина, В.М. Молотова, М.А. Савельева. – М.: Партиздат ЦК ВКП(б), 1933. – Том XXII. 1917-1918. – С. 427.

<sup>1238</sup> Ленін В. І. Сочинения. – С. 620.

<sup>1239</sup> Ленін В. І. Сочинения. – С. 431.

<sup>1240</sup> Ленін В. І. Сочинения. – С. 621.

гірше його звинуватили навіть у підробці. Одні вчені знущалися над адвокатом, інші обурювалися. Ще б пак! Цей адвокат вирішив морочити їх, він стверджував, що людина, що жила багато тисячоліть тому, була здатна малювати ! ... Даремно Саутуола доводив, що малюнки справжні. Йому ніхто не вірив. Він так і помер в 1888 році – через дев'ять років після свого знаменитого відкриття – з клеймом шахрая ... А через шість років після смерті адвоката один з його противників сам знаходить печеру, в якій на стінах і на стелі зображені тварини ... І за стилем, і за манерою малюнки ці дуже нагадують ті, які були відтворені в книзі Саутуоли! Ось тоді-то й згадали про нього ...".

В.А. Чудінов в статті "*Переддень наукової революції в галузі історіографії*" пише, що за Томасом Куном, якщо член наукової спільноти виходить за межі пануючої парадигми, його виганяють з наукового співтовариства. Таке, наприклад, мало місце в історії пошуків нової писемності Європи. Оскільки з точки зору низки наук, у тому числі топоніміки та історіографії, в ряді місць Німеччини до німців існували слов'янські поселення, абсолютно природно було б припустити, що і найбільш древня писемність Європи пішла з Росії. Так припускали деякі дослідники, проте німецькі вчені були проти. Завданням німецьких вчених було показати, що слов'яни ніколи не мали нічого самобутнього. Тому знахідки фігурок слов'янських богів в Прильвіце, де слов'яни користувалися німецькими рунами, було вдачею саме для німецької, а не слов'янської точки зору. Іншими словами, раннє слов'янське письмо було німецьким.

Лише один Якоб Грімм знайшов, що в цьому німецькому письмі є деякі малопомітні відмінності, відтак, даний різновид його можна назвати "слов'янськими рунами". Однак хорват Ватрослав Ягич все життя присвятив доведенню того, що ніяких особливих відмінностей у цього німецького письма на службі слов'ян не було. Але Х. Френ виявив російський напис в арабській рукописи ель Недіма; негайно датський дослідник Фінн Магнус намагався показати, що вона написана німецькими рунами. Однак, його правопис був досить кострубатим, і А. Шегрен постарався цей правопис поліпшити. Після цього ні про яку самобутність слов'янського письма мова вже не йшла.

Російський археолог Городцов, розкопуючи село Алеканово Рязанської губернії, знайшов напис на горщику і після тривалих коливань визнав в ній "літери стародавнього слов'янського письма". Але Городцов не був епіграфістом; на його одиначне повідомлення більше не посилався ні один дослідник. А український археолог Вікентій Хвойка, який виявив не тільки Трипільську археологічну культуру, а й написи на посудині, які він атестував як слов'янські, пізніше був названий колегами з Москви "дилетантом". Дилетантом сучасні археологи вважають і дореволюційного археолога з Києва Карла Болсунівського, який намагався розкласти монограми руських князів на окремі літери.

Щоправда, дослідники, про які йдеться, належали до пройдешнього покоління, так що покарати їх більш серйозно було фізично неможливо. Як бачимо, якщо в кінці XIX століття покарання виглядало як замовчування, то в першій половині XX – вже як публічне засудження.

Але з середини XX століття покарання посилювалося. Так, лєнінградець Микола Андрійович Константинов, який спробував дешифрувати "придніпровські знаки", під натиском "совісті нації" академіка Дмитра Сергійовича Лихачова змушений був закінчити свою професійну діяльність в цьому напрямку в результаті продуманої і організованої критики, в тому числі і від іноземних вчених. В Казахстані вишукався свій дослідник стародавньої писемності, на цей раз пратюркського – Олжас Сулейменов, казахський письменник. У книзі "АЗ і Я" він спробував показати, що тюркське письмо є одним з найдавніших. За це йому загрожувало виключення з КППС (а це – "вовчий квиток", який не дозволяє надалі займатися жодним видом творчої діяльності). Від такого суворого покарання його врятувало лише втручання першого секретаря Казахстану того часу, Кунаєва. Як бачимо, тепер мова вже йшла не про несхвальну оцінку, а про неможливість залишатися у своїй професії.

За кордоном переслідування були не легше. В Югославії за часів Йосипа Броз Тіто змушений був емігрувати в Італію сербський дослідник Радівоє Пешич. Він був професійним епіграфістом, знавцем етрускології, однак знайшов новий тип писемності в слов'янській культурі Вінча, що відноситься до неоліту. Саме за знахідку нового виду слов'янського письма (хоча їм і не дешифрованого) він змушений був попрощатися з батьківщиною. Та й у нинішній Сербії після його смерті ставлення до його пам'яті далеко не найкраще.

Але найбільш кричущим фактом цього роду можна вважати самогубство молодого епіграфіста з Москви М.В. Єнговатова. В розпал хрущовської відлиги він дозволив собі не тільки проводити наукові розвідки щодо пошуків древньої слов'янської писемності, а й повідомлення про свої результати в суспільно-політичному друці, журналі "Огонек", низці газет і тижневиків. І хоча він перебував ще на дальніх підступах до вирішення поставленого завдання, в нього вистрілили з наукової гармати головного калібру: в журналі "*Радянська археологія*" (№ 4 за 1960 рік) була

опублікована стаття двох академіків АН СРСР: Б.А. Рибаківа і В.Л. Яніна "Про так звані "відкриття" М.В. Єнговатова". Фахівців вищого рангу в СРСР тоді не було. Стаття була для самого Єнговатова зайвою, бо його до неї вже "опрацьовували" не тільки в рідному йому Інституті археології, але і в Інституті російської мови. Так що ця публікація була потрібна не стільки для нього (з ним все було ясно: через деякий час він буде відрахований з НДІ і більше як учений ніде не зможе працевлаштуватися), скільки для повчання іншим "шукачам". І молодий вчений не витримав. Усвідомивши, що для нього тепер закриті всі шляхи в науку, він застрелився з мисливської рушниці.

Та ж думка про неприпустимість пошуків стародавнього слов'янського письма, наприклад, "прапольської абетки", була повторена Б.А. Рибаківим і з трибун 5-го Міжнародного конгресу славістів. Так що шукати давню слов'янську писемність було на законних підставах просто неможливо<sup>1241</sup>.

Відтак, ми навели лише деякі приклади негативного доведення *Нової хронології*, що дозволяє скористатися її висновками, один з яких дає можливість розглядати педагогіку античного періоду як інтегровану в період раннього середньовіччя. Зазначимо при цьому, що аналіз періоду середньовіччя є вкрай проблематичним з точки зору історичних подій, багато з яких фальсифіковано. Тому ми спробуємо подати тільки головні віхи розвитку педагогіки цього періоду у контексті універсальної парадигми розвитку та парадигми циклічності.

Важливо також зазначити, що *рабовласницький суспільно-економічний лад* як проміжний між *первіснообщинним* і *феодальним* ладом, за таких умов, складався з пізнього етапу первіснообщинного укладу і переважно раннього і середнього етапу античності. Як пише Е.Фромм у праці "Анатомія людської деструктивності"<sup>1242</sup>, дві третини примітивних співтовариств характеризувалися достатньо високим рівнем соціальної синергії (соціальної спаяності), у той час як третина цих товариств виявляла достатній рівень соціальної агресії, яка в окремих соціумах призводила до війн, наслідком яких було поширення рабовласницької соціальної моделі. Відтак, є всі підстави вважати, що рабовласництво було народжено в надрах первіснообщинної соціально-економічної формації і отримало розквіт в так званий античний період історії людства.

Загалом, як первіснообщинний, так і рабовласницький суспільні системи дають нам мало інформації щодо розвитку в них освітньо-педагогічних феноменів, що пояснюється пануванням традиційної версії історії *Скалігера-Петавіуса*, яка, як пише академік РАН А.Г. Фоменко, дає нам темні століття, провали, зародження і загибель цивілізацій. На думку А.Г.Фоменка ця картина неадекватна реальній історії людства і виникла в результаті помилкової традиційної хронології, яка створила примарну історію, багату на глобальні катастрофи, грандіозні темні віки, коли були забуті всі досягнення минулого<sup>1243</sup>.

У зв'язку з цим зазначимо, що в передмові до книги Г.В.Носовського, А.Т.Фоменко "Введення в Нову Хронологію. Який зараз вік?" (1999 г.) О.О.Зінов'єв<sup>1244</sup> пише таке:

"Займаючись соціологічними дослідженнями великого еволюційного перелому, я встановив, що вже почалася нова глобальна, тотальна і навмисна фальсифікація історії. До знайомства з творами Фоменка та Носовського я знав, що фальсифікація минулого є звичайна справа в житті людства. Але я не знав, що мав місце феномен такого масштабу і такого соціального типу, який описаний у них. Я припускав, що виявлена мною глобальна і навмисна фальсифікація історії є першою з точки зору її масштабу, навмисності і історичної ролі. Буду називати її другою фальсифікацією такого роду. Вона відрізняється від першої за часом, до якого вона належить. Її основним об'єктом є "нова історія" (за термінологією Фоменка), а точніше кажучи – сучасна історія і та частина історії, яка з нею пов'язана з точки зору потреби фальсифікації сучасної. Друга фальсифікація відрізняється від першої також основними засобами фальсифікації.

Слід розрізняти два типи фальсифікації історії. Перша – мимовільна, рутинна і подетальна фальсифікація, зумовлена самими засобами пізнання і опису історичних подій, тобто засобами історичної пам'яті людства. Друга – навмисна, екстраординарна і комплексна фальсифікація,

<sup>1241</sup> Чудинов В.А., Канун научной революции в области историографии // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.13640, 08.08.2006 ; Чудинов В.А. Русские руны. – М.: Альфа-Первая, 2006. – 328 с.; Чудинов В.А. Священные камни и языческие храмы древних славян. – М.: "Фаир-Пресс", 2004. – 624 с.

<sup>1242</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: "Республика", 1994. – 450 с.

<sup>1243</sup> Интервью, Новая хронология: новый взгляд на историю или лженаука? // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.19460, 25.08.2014

<sup>1244</sup> Олександр Олександрович Зінов'єв – професор МДУ, логік, соціолог, письменник, член Академій Фінляндії, Баварії, Італії, Російської словесності та інших. Лауреат премії Алексіса Токвіля з соціології 1982 року, премії за краще соціологічне есе 1979 року, і цілої низки європейських і міжнародних літературних премій. Почесний громадянин низки міст Франції та Італії. Твори О.О.Зінов'єва видавалися більш ніж на 20 мовах світу і вважаються світовими бестселерами. Читав лекції з логіки та соціології в багатьох університетах Європи та Америки.

обумовлена причинами суто соціального порядку.

Розглянемо спочатку першу. Залишимо остронь дописемний (дознаковий) період. Тоді засоби пам'яті були мізерними, тому були мізерними і засоби фальсифікації того, що пам'яталося. Звернемося до писемного періоду. Ви всі чудово знаєте, що ми фіксуємо події історії в мові. А слово, яке вимовляють, є брехня, як говорить стародавня мудрість. Не можна досягнути неосяжне. Ми змушені витягувати з неосяжної історії мізерні крихти і привносити щось від себе, щоб організувати їх в ціле, – складати зв'язні тексти.

Сучасна інформаційно-інтелектуальна техніка принципово не змінює це положення. Введемо деякі історичні "атоми" – мінімальні історичні події, які можна розчленовувати на дрібніші події. Можна підрахувати, що на опис в мові одного року реальній історії такою, якою вона була насправді, тобто з безліччю подій, аж до мінімальних, було б потрібно використовувати всі комп'ютери планети, перетворивши всіх людей в комп'ютерних операторів. Фактично сучасна інтелектуально-інформаційна техніка служить могутнім засобом фальсифікації історії. Вона дозволяє втопити в океані фактів науковий підхід до історичних явищ.

Крім того, описом історії займаються люди, а не боги. Люди, що виховані й освічені певним чином, займають певний стан в суспільстві, мають певні егоїстичні цілі. Все це впливає на характер обробки інформації. Проходить час. Переважна більшість подій безслідно зникає в минуле, будучи незафіксованими і навіть взагалі неусвідомленими. Змінюється ставлення людей до подій минулого. Вони починають розглядатися і інтерпретуватися в іншому історичному контексті.

В еволюційному процесі мають місце два роду подій – допорогові і надпорогові. Перші не мають жодного впливу на характер еволюції, другі здійснюють цей вплив. Але люди, включаючи фахівців, не розрізняють їх. Більш того, вони зазвичай перебільшують роль допорогових подій і применшують або зовсім ігнорують надпорогові. Ви самі знаєте, як багато уваги приділялося і приділяється незначним особистостям (королям, президентам та ін.) і подіям, а найважливішим з них – майже ніякої. І в описі історії це виражається дуже сильно, настільки сильно, що порушується будь яка міра. Якщо навіть припустити, що всі люди, які описують історичні події, прагнуть до істини, результатом їх спільних зусиль є не опис історії такою, якою вона була насправді, а такою, якою вона їм уявлялася і уявляється після плину часу. Причому, протягом століть по незліченних каналах стікається воедино грандіозний потік мимовільної фальсифікації історії. В нього вливається до того ж каламутний потік умисного спотворення і брехні незліченної безлічі брехунів і шахраїв.

Сфальсифікована картина історії до певного часу виконує свою функцію. Але настає період життя людства, коли ця картина виявляється неадекватною цієї функції. І тоді люди повинні прагнути до якоїсь "істини". Але є істина абстрактно-наукова. І є істина конкретно-історична. Вірніше, те, що люди вважають або вважатимуть істиною. Тут слово "істина" плутає. Краще говорити про адекватність уявлень про минуле тим новим потребам людства, які склалися в результаті історичного процесу. Ці уявлення виявляються неадекватними новим потребам. Виникає потреба привести уявлення про минуле у відповідність із теперішнім. І цю потребу має задовольнити свідоме "виправлення" історії. Причому, воно повинно відбутися як грандіозний перелом, більш того – як організована грандіозна операція, як епохальна фальсифікація всієї історії людства. Тут мова йде вже не про фальсифікацію спостережуваних історичних подій окремо, а про переробку сукупності зафіксованих відомостей про історичні події, які вже зникли в небуття і в принципі не можуть спостерігатися. Тут йдеться не про зміну розуміння все тих же явищ буття, а про пристосування сукупності знаків, які колись зіставлялися з явищами буття, до потреб людей жити вже в іншому середовищі. Тут потрібні спеціально навчені люди. Вони повинні бути організовані так, щоб спільно створювати узгоджену картину минулого. Вони повинні фактично придумати минуле, яке потрібне для теперішнього, використовуючи наявний матеріал.

Основою для відкритої і блискуче описаної Фоменком першої глобальної фальсифікації історії стала помилкова система просторово-часових координат історичних подій (хронологічна система і нерозривно пов'язана з нею локалізація подій). Основою для другої глобальної фальсифікації історії є система псевдонаукових (помилкових, ідеологічних) соціологічних концепцій та сучасні засоби оперування інформацією. Тому я називаю другу фальсифікацію концептуально-інформаційною або, коротше, концептуальною. В роботах Фоменка описана технологія створення помилкової картини людської історії на основі маніпулювання просторово-часовими координатами подій. У розпочатій другій фальсифікації вже беруть участь багато тисяч

фахівців, які володіють засобами створення також неправдивої картини людської історії, але за умови точності щодо просторово-часових координат подій і точності опису окремих конкретних фактів. Фальсифікація досягається за рахунок відбору фактів, їх тлумачення і комбінування, занурення їх у контекст ідеологічних концепцій і пропагандистських текстів та ін. Щоб описати технологію другої фальсифікації історії досить чітко, повно і переконливо, потрібна певним чином розроблена логіка і методологія науки і соціологічна теорія, яку я називаю логічною соціологією. Але все це – справа майбутнього. Так що друга фальсифікація історії відбувається і по всій видимості буде відбуватися надалі так же безперешкодно і успішно, як і перша. Пройдуть десятиліття і століття, і дослідникам-одиначкам майбутнього доведеться виробляти історичні "розкопки" відносно "нової історії" подібні тим, які здійснив Фоменко (і його попередники, включаючи М.О.Морозова) щодо "старої історії".

Хочу в кінці відзначити виняткову наукову сумлінність праць А.Фоменка і Г.Носовського. Я неодноразово розглядав їх саме з цієї точки зору. Я не знайшов у них жодного прикладу голосливих і категоричних тверджень. Загальна схема викладу в них така. Викладаються загальноприйняті ("шкільні") історичні концепції. Наводяться історичні факти, що не відповідають або явно суперечать їм. Наводяться судження інших авторів, які помітили такі невідповідності. Висуваються гіпотези, які на думку Фоменка та Носовського дозволяють знайти логічно коректні вирішення відповідних проблем. Причому, вони педантично повторюють і підкреслюють, що мова йде саме про гіпотези, а не про категоричні твердження. Читачів запрошуються взяти участь в розв'язанні проблем, що виникають внаслідок прийнятої хронологічної концепції історії. Мене вражає жадлива несправедливість критиків праць Фоменка та Носовського, які явно спотворюють, не розуміють і навіть просто не знають їх ідей. Вражає також те, що коли з'являються у пресі ідеї, подібні до ідей Фоменка та Носовського, але незмірно маленькі за масштабом і слабо обгрунтовані, до них ставляться набагато прихильніше. Я розумію психологічні засади такої ситуації: Фоменко і Носовський скоїли науковий подвиг епохального значення, що зачіпає занадто сильно і глибоко почуття і інтереси величезного числа людей. Визнання вірності результатів цього подвигу і принаймні його творчої значимості зобов'язує до того, до чого ці люди неготові і нездатні. Біда Фоменка та Носовського в тому, що вони здійснили занадто великий прорив і перелом у поглядах на людську історію".

### 5.3. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ У СФЕРІ ФЕОДАЛЬНОЇ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ФОРМАЦІЇ

Зазначимо, що традиційно, *середньовічне суспільство* розуміється як переважно аграрне суспільство, що базується на ручній праці і *феодальних* суспільно-економічних відносинах, характеризується усталеною системою цінностей і уявлень релігійно-міфологічного характеру. Важливими особливостями даного товариства є також прагнення до внутрішньої єдності і зовнішнього відокремлення, корпоративна замкнутість соціальних груп, слабкий розвиток індивідуалізму. При цьому в середньовічному суспільстві проходили досить складні етногенетичні та культуро-творчі процеси, зародження і формування сучасних європейських народів. Загалом, середньовіччя як феодальне утворення сформувало урбанізований тип життя, високі зразки духовної та художньої культури, в тому числі інститути наукового пізнання і освіти, серед яких слід особливо виділити інститут університету, що дало потужний поштовх для розвитку світової цивілізації.

Традиційно Середньовіччя умовно ділиться на *три періоди*:

*Раннє Середньовіччя* (кінець V – середина XI століть), яке характеризувалося великим переселенням народів, активним формуванням етносів.

*Високе* або *класичне Середньовіччя* (середина XI – кінець XV століть), яке характеризувалося швидким збільшенням чисельності населення Європи, що призвело в свою чергу до різких змін у соціальній, політичній та інших сферах життя, посилення соціальної стратифікації. Активно розвивається культура, з'являються нові стилі та напрямки в архітектурі та музиці.

*Пізнє Середньовіччя* (XVI – XVII століття) знаменувало собою перехід людства у період *Нового часу*, зародження капіталізму. Це епоха початку церковної реформації, або епохи Великих географічних відкриттів, також як і епоха Відродження.

Поєднання ідеології *Нової хронології* та *традиційної історіографії* дає можливість окреслити певні періоди розвитку феодальної педагогіки, які не збігаються з традиційною хронологічною шкалою (де, як вважає доктрина *Нової хронології*, зайвими є перші тисячі років н.е.), а фіксують певні тенденції розвитку педагогіки, що ми можемо дослідити на основі наявних історичних даних.

#### 1. Перший період розвитку середньовічної (феодальної) педагогіки

Першим періодом розвитку середньовічної педагогіки можна вважати період, що збігається з пізнім античним періодом та включає традиційне раннє Середньовіччя, яке має дуже мало історичних документів та культурних артефактів, що, як вважають розробники *Нової хронології*, робить цей період дещо уявним та вигаданим, а близько тисячі років, яке він займав, – це фіктивні роки, яких не було і які були штучно створені традиційною хронологією.

Цей період характеризується певною реалізацією первіснообщинного стану органічної єдності людини та світу, що знайшло своє відображення в афінській системі виховання, відомій в історії педагогіки як провісниця високої духовної культури, спрямованої на формування та розвиток гармонійної людини, основними якостями якої були духовне багатство, моральна чистота та фізична досконалість, що відповідало "*Моральному кодексу будівника комунізму*".

Ключовим поняттям такого типу виховання є *калокагатія* (дав.-гр. *καλοκαγαθία*, від дав.-гр. *καλός* *καὶ* *ἀγαθός*) – поняття давньогрецької естетики, що виражає ідеальне єднання фізичної краси та духовної досконалості – як ідеал виховання людини.

Одне з перших свідчень про калокатію міститься у діалогах давньогрецького філософа Платона "*Тімей*" і "*Критій*" де калокатія згадується як норма виховання, що існувала за часів *Атлантиди*. Відтак, калокатія – сукупність достоїнств, загальних, прийнятих чеснот, що роблять їхнього носія визнаним членом суспільства (спочатку гетерії – співдружності, потім поліса – міста-держави), шанованим, гідним слави й визнання та, відповідно, – носієм суспільного блага, добра, втіленням прекрасного.

Для людей цього історичного періоду краса і моральність, естетичне і етичне не диференціювалися, коли моральне не відокремлювалося від прекрасного, коли "все гарне буде прекрасним, а прекрасне – гарним". При цьому тут цікавалася і розумілася краса як природне вираження порядку речей, природна доцільність.

Античність майже не знає добра, блага, одягненого в скромний одяг самокатування й неповноцінності. Життя, повне сил і достатку, – це і є добро й благо; гармонія космосу – це краса; космос як порядок речей, що спостерігається людиною і реалізує прекрасне, – це є прекрасне. За таким умов людиною, дивуючись і захоплюючись, живе відповідно до міри та краси, які пов'язані із



космосом. Такий порядок речей формує грецькі уявлення про споглядання, про пайдею, про найкращих чоловіків. З переходом пріоритету від військових чеснот до мирних стверджується думка про духовну красу (і її відмінності від фізичної), вчення про яку розвивав Сократ. Але краса речей і самої душі пов'язується з **чуттєвими ціннісними нормами** (за П.О. Сорокіним) – з природою, природною доцільністю, а не з духовним Абсолютом, якого античність не знає, коли Сократ, наприклад, говорив про прекрасне як про добре. Відтак, калокагатія постає для греків ідеалом у досягненні природної досконалості<sup>1245</sup>.

Найбільш повно духовні основи навчання та виховання того часу відображені в педагогічних поглядах **великих філософів**.

*Сократ*. Для його вчення вчинки людини базуються на пізнанні самої себе і своїх дій, усвідомленні того, що є добро і зло, прекрасне і потворне, істина й омана, коли для з'ясування того, як людині слід чинити, зовсім необов'язково знати як створені Всесвіт і вся природа. Метою виховання має бути не вивчення природи речей, а пізнання самого себе, моральне самовдосконалення, що й називається мудрістю як найвищою доброчесністю, коли у поведінці людини знання того, що є добро, супроводжується із бажанням творити добро: норми поведінки повинні бути обґрунтовані розумом. На цій основі базується вчення про "добру природу" людини, незалежно від її статі і походження. Природні здібності людини Сократ пов'язував з правом на освіту.

Головне дидактичне досягнення Сократа – *майевтіка* ("повивальне мистецтво") – діалектичний суперечка, що підводить до істини за допомогою продуманих наставником питань. Відтак, Сократ – родоначальник діалектики як методу реалізації істини шляхом постановки навідних питань – так званого сократичного методу, який дозволяв пробуджувати потужні душевні сили учня, що досягалося у процесі сократівських бесід, спрямованих на те, щоб допомогти "самозародженню" істини в свідомості учня. При цьому в пошуках істини учень і наставник повинні знаходитися в рівному положенні, керуючись тезою: "я знаю тільки те, що я нічого не знаю".

У тісному зв'язку із своїм вченням про природу людини та її здібності Сократ розглядає проблему вчителя, основне завдання діяльності якого зводилося до того, щоб викликати до життя кращі душевні сили вихованця на основі уважного вивчення його нахилів і здібностей.

*Платон* дотримувався поглядів, відповідно до яких моральні якості, так само як і знання, одвічно властиві (природжені) душі людини, що реалізує кастовий характер державного устрою. Відтак, виховання має розкрити лише те, що закладене в людині, оформити, стимулювати її потенції, не дозволити їм спотворитися. При цьому для того, щоб здійснити ідеальне виховання в кастовій державі, необхідним є поставити дитину в такі умови, за яких вона повинна йти до розуміння загальнодержавних інтересів, відвернувшись від вузькоegoїстичних цілей.

При цьому педагогічні ідеї Платона, який виявив зв'язки між вихованням і суспільним устроєм, впливають з його філософського вчення, відповідно до якого земне життя людини спрямоване до "істинного буття" – безтілесним ідеям, коли набуття знань є процес згадування людини про безтілесний світ ідей, з якого людини походить і куди йде після смерті.

Найближчий учень Платона *Аристотель* у своїх педагогічних працях розвинув ідеї вчителя, але разом з тим у багато зайняв дещо іншу точку зору ("*Платон мені друг, але істина дорожче*"). Аристотель вважав, що людина володіє одночасно душею рослинною, і має потребу в харчуванні і приречена на розкладання, душею тваринною (почуття, відчуття) і душею розумною – чистою, безплотною, універсальною та безсмертною. Аристотель надавав першорядне значення державному вихованню. Він допускав домашнє виховання до 7-го віку під наглядом батька. Однак, наполягав про необхідність державного контролю за домашнім вихованням, коли вихованням з 7-го віку повинно було займатися держава. Ідеї Аристотеля справили величезний вплив на педагогіку.

*Квінтіліан* вважав: для того, щоб досягти гарних результатів у вихованні, необхідно поєднати природну доброту людини і виховання. Слідом за *Плутархом* Квінтіліан говорив, що виховання має формувати вільної людини, а дитина розуміється як "дорогоцінна посуда", до якої слід ставитись дбайливо і шанобливо. Мету виховання Квінтіліан вбачав у підготовці молодшої людини до виконання його громадянських обов'язків, віддаючи перевагу організованому шкільного навчання перед домашнім. Вершиною освіти Квінтіліан вважав оволодіння мистецтвом оратора.

Аналізуючи філософські погляди цього періоду, можна прослідкувати **розвиток філософії на локальному рівні** (в період античності), який виявляє процес розщеплення симетрії та її поновлення.

Спочатку симетрична антрополого-раціонально-синтетична філософія реалізується у вченні Сократа, головну задачу якого він вбачав у пізнанні самого себе та інших (девіз: "*пізнай самого*

<sup>1245</sup> <http://uk.wikipedia.org/wiki/Калокагатія>



себе"). Істинні поняття загальнозначущі і загальнообов'язкові в силу спільності розуму у всіх людях; знання вище випадкових і суперечливих показань відчуттів; якщо на знаннях заснована наука, то на відчуттях – думки (рос. "мнения"). Ототожнення Бога з ідеєю блага і добра зближувало філософію Сократа з монотеїзмом. Таким чином, моральне і фактологічне тут злиті, симетричні.

Розщеплення даної філософської системи помітно в спільності та відмінності поглядів Платона та його учня Аристотеля. Платон і Аристотель виходять з основних начал Сократа: обидва вони так чи інакше мають один і той же погляд на природу знання: знання має свій початок в розумі, в поняттях, а не у відчуттях. При цьому істинне знання є логічне знання, яке досягається за допомогою дослідження понять, їх утворення і поєднання. Філософія Аристотеля, Сократа і Платона є наукою поняття, коли одиничне, часткове зводиться індуктивним шляхом до загальних понять.

Однак філософія Аристотеля в деякому сенсі протилежна філософії Платона, який шукав пізнання, істини, краси в надчуттєвому світі, в той час як Аристотель – у вивченні світу дійсного. Якщо Платон протиставляє ідеї світу явищ, речей – примарному, роздробленому відображенню істини, то Аристотель визнає дійсність світу явищ. Якщо Платон – філософ ідеалу, то Аристотель – філософ реаліст.

Отже, Аристотель прагне до дослідження даних досвіду, до вивчення явищ, перш ніж сходити до загальних засад, відкидаючи при цьому апіорні, діалектичні міркування про природу. При цьому Аристотель дотримується думки, що все в природі має межі, все дискретно, все може бути локалізоване і категоризовано.

Демокрит вважається філософом-матеріалістом, оскільки цей філософ обґрунтував дві першооснови речей – атоми і порожнечу. При цьому атоми як неподільні, тобто континуальні сутності – незмінні, вічні і знаходяться в постійному русі. Вони відрізняються один від одного лише формою, величиною, положенням і порядком. Інші антропологічні властивості (звук, колір, смак і ін.) атомам невластиві, оскільки ці властивості існують, умовно, "не за природою самих речей". Нескінченна безліч атомів вічно рухається в нескінченній порожнечі, утворюючи вихри атомів, з яких відбувається нескінченна безліч світів, які народжуються і вмирають і не створені богами, а виникають і знищуються природним шляхом, за законом суворого детермінізму. Отже, світ Демокрита – динамічний, такий, який вічно змінюється.

Відтак, *вчення Сократа розщеплюється на вчення Платона і Демокрита, а вчення Аристотеля, по суті, є спробою відновлення симетрії філософських поглядів.*

Загалом, педагогіка цього часу була спрямована на **софізм** – всезагальну мудрість, а її прихильники – софісти розширили програму освіти за рахунок вивчення граматики, діалектики, мистецтва суперечки. Потім були додані ще чотири предмети: арифметика, геометрія, астрономія і музика, що постало прообразом "*семи вільних мистецтв*", які були символом освіченості аж до Нового часу.

На Сході китайські педагоги, які реалізовували в шкільному процесі вивчення чотирьох дисциплін (моралі, мови, політики та літератури), вперше висунули концепцію ідеальної людини – не за походженням, а завдяки навчанню і вихованню. Арабські же й іранські мислителі завжди прагнули підвищити загальну цінність освіти, підкреслювали важливість систематичного і постійного навчання, необхідність всебічного фізичного і духовного розвитку людини.

Цей перший період розвитку феодальної педагогіки в цілому збігається з розкитом *Великої Тартарії* – глобальної світової держави.

## 2. Другий період розвитку феодальної педагогіки

У IV–VI століттях, відповідно до традиційної хронології, як альтернатива античної традиції до гармонійного розвитку людини, в рамках християнської педагогіки намітилася тенденція до розвитку релігійного вчення щодо формування людини "*шляхом віри*" (Августин) і "*шляхом справ*" (Кассіан, Бенедикт, Григорій Великий). Відтак, педагогіко-формувальній установці Августина притаманне прагнення до морального наповнення знання, концентрація уваги педагога на мудрості Божої, яка, на переконання автора "*Сповіді*", тільки й є істинним знанням і може бути пізнана виключно інтуїтивно у процесі "злиття" з Богом на основі віри.

"Шлях справ" був розроблений ідеологами монастирської педагогіки, які віддавали перевагу практичному, моральному вихованню перед вченістю. За таких умов педагогіка почала орієнтуватися на сакральний месіанізм християнського виховання, на виховання людини, яка прагне до Бога та володіє смиренної душею і розвиненим релігійним почуттям.

Цей період також відомий як період середньовічної *інквізиції* – церковного трибуналу, якому було доручено виявлення, покарання і запобігання ересей, який, відповідно до традиційної історіографії, був заснований в Південній Франції Григорієм IX в 1229 році. Цей інститут досяг свого апогею в 1478 році, коли король Фердинанд і королева Ізабелла з санкції папи Сикста IV заснували іспанську інквізицію.

Це також період занепаду *Великої Тартації*, коли активно розвиваються Європейські держави, цementsуючим аспектом яких була релігія. Ідеологи раннього християнства дещо інакше, ніж представники Античності, трактували сутність людини та її виховання. Якщо однією з основних ідей Античності був постулат "Що корисно для людини, то має бути здійснене", то християнське вчення виходило з іншого імперативу: "Що справедливо, то має бути здійснене". Якщо Античність фокусувалася на земному існуванні, то християнство – на вічних загальнолюдських цінностях. Один з представників цього періоду, Августин, виявляв інтерес до психології дитини та стверджував, що антична традиція освіти загрузла в "вигадах", вивченні "слів", але не "речей". При цьому головне місце в освіті має займати вивчення Біблії, а духовенство негативно ставилося до античної культури, школи, мистецтва, науки. Основна ідея релігійного католицизму в той час – це виховання "у страху божому", ченці та священники, яким доручалося виховання дітей, мали їх навчати в дусі християнської релігії, вчили читати і писати латинською мовою. При цьому діти зазубрювали молитви, піддавалися важким фізичним покаранням і весь час пам'ятали про тяжкість гріха і божої кари за непокору.

Більш світське виховання отримували діти феодалів і лицарів, яким прививалися сім лицарських чеснот: їздити верхи, фехтувати, плавати, володіти мечем, списом і щитом, полювати, грати в шахи, складати і співати вірші для дами свого серця. Дочки феодалів виховувалися в монастирях і навчалися рукоділлю, читання, письма.

### **3. Третій період розвитку феодальної педагогіки**

Період певної *"відлиги"*, коли з розвитком ремесел, зростанням міст стала відроджуватися світська культура й освіта. У містах ремісники відкривали для своїх дітей цехові школи, а купці – гільдейські школи, де навчання велося рідною мовою, а дітей навчали письму, лічбі, читанню, коли релігія поступово витіснялася на другорядний план і переставала бути змістовою основою процесу навчання. Якщо головним середньовічним способом виробництва було натуральне господарство (система господарювання, за якої кожне помістя виробляло майже всі необхідні для свого існування продукти), то виникнення міст привело до утвердження нового поділу праці, а також ініціювало статус вільних людей для їхніх мешканців, який був закріплений в континентальній Європі магдебурзьким правом, котре звільняло людей від управління та суду феодала.

У кінці VIII – середини IX століть, відповідно до традиційної хронології, Алкуїн трактував мудрість не як практичну чесноту, а як знання, що набувається в ході навчання – знання не тільки релігійне, але й світське. Рабан Мавр і Серват Луп на місці дихотомії світського і духовного знання поставили дихотомію знання і поведінки, оскільки знання без праведної поведінки могло принести лише шкоду. Освіченість стала розглядатися не тільки як засіб зміцнення державного та церковного порядку, але і як самозначуща культурна цінність. Світське і духовне почало з'єднуватися в єдиний комплекс (за принципом: світське почало – форма процесу пізнання, релігійне – його зміст). Окреслилася тенденція до відродження в християнізованих культурних умовах античної традиції, що пов'язувала чесноти з правильним знанням і ставила в центр виховання залучення до цього знання і розвитку розуму.

### **4. Четвертий період розвитку феодальної педагогіки**

З XIII ст. посилюється прагнення до раціонального осягнення знання. Розпочате в Європі зростання міст сприяло культурному підйому, виникла *схоластика* (грец. *σχολαστικός* – вчений, *scholia* – "школа") як процес певного повернення до християнських першооснов другого періоду розвитку феодальної педагогіки, але на більш вищому рівні розвитку.

Схоластика стверджувала шлях релігійного формування людини через розвиток її розуму, за допомогою раціонального обґрунтування віри (у Хоми Аквінського сам Бог може бути осягаємий через розум).

Педагогіці цього періоду вдалося дати відповідь на питання, яку людину слід виховувати. Християнська чеснота визнавалася загальнозначущою, але освіта і виховання тісно пов'язувалися зі станом приналежності людей. Центальною для педагогіки стала проблема, як виховувати, що зумовило особливу увагу до розробки шляхів та способів реалізації педагогічних цілей. Зробивши

акцент на раціональному осягненні знання, педагогіка цього періоду виробила уявлення про щаблі освіти, про окремі навчальні курси в їх взаємопов'язаній послідовності. Вчення стало осмислюватися як тривалий, динамічний, єдиний у своїй основі процес.

Схоластика, як систематична європейська середньовічна філософія, сконцентрована навколо **університетів**, що являє собою синтез християнського (католицького) богослов'я і логіки Аристотеля. Схоластика характеризується поєднанням догматичних основ теології з раціоналістичною методикою та інтересом до формально-логічних проблем. У повсякденному спілкуванні схоластиком часто називають знання, відірвані від життя, що ґрунтуються на абстрактних міркуваннях, які не перевіряються досвідом.

Відмінні риси схоластичної педагогіки: складання "сум" – всеосяжних компендіумів з того чи іншого питання; доскональне вивчення поставленого питання зі скрупульозним розглядом усіх можливих випадків і спростуванням неортодоксальних поглядів; висока культура цитування. Основна проблематика: віра і знання, доведення буття Бога; проблема дихотомії "загальне і одиничне", яка виявляє проблему універсалій. Відтак, за загальним характером схоластика – релігійна філософія не в сенсі вільної спекуляції в галузі питань релігійно-морального характеру (як це має місце в системах пізнього періоду грецької філософії), а в сенсі застосування філософських понять і прийомів мислення до християнсько-церковного віровчення, перший досвід якого являла патристична філософія.

Являючи собою філософію релігійну, схоластика у якості рушійного механізму свого розвитку мала потреби богословської думки, для якої філософствування було службовим знаряддям. Природно, що розвиток філософії відбувався поряд з розвитком теології; і як богословська думка могла досягати успіху в своєму русі на ґрунті праць попередніх століть, так і філософська думка тим більшого досягає розквіту і тим більш різнобічні послуги надає богослов'ю, чим більше вченні обізнані у вченні великих філософів античності – Платона і Аристотеля, які в патристичних століття визнані носіями всього доступного природному людському розуму знання. Особливо яскраво виявляється це у розвитку схоластичної метафізики.

### 5. П'ятий період розвитку феодальної педагогіки

Епоха **Відродження**, яка знаменувалася народженням **буржуазії** і в яку прихильники гуманістичного руху намагалися критикувати поширену в Середньовіччі сувору і обмежену паличну дисципліну. Дитиноцентризм гуманістів проявлявся в тому, що вони проповідували дбайливе і уважне ставлення до дитини, пропонували поважати дитину і бачити в ній особистість. Велика увага приділялася фізичному і розумовому вихованню дітей, при якому, як вважали педагоги-гуманісти, відбувається розвиток творчої активності, самостійності, емоційної свободи, самодіяльності. Зрештою, подібне виховання сприяло розвитку і прояву *світських знань*. Висувалися думки всебічного гармонійного розвитку духовний і фізичних сил людини, світської освіти на базі засвоєння культурної спадщини античного світу та досягнень наукових знань, які динамічно розвивалися.

В епоху Відродження виділилася низка видатних мислителів, педагогів-гуманістів, які виступали під гаслом античного вислову: "*Я – людина, і ніщо людське мені не є чужим*". Праці ранніх соціалістів-утопістів *Т. Мора* (1478-1535) і *Т. Кампанелли* (1568-1639) стали виразним проявом відродження людського духу. Томас Мор запропонував ідею навчання дітей рідною мовою, а також велике значення надавав фізичному вихованню. Т. Кампанелла вважав, що вивчення наук слід поєднувати з регулярним відвідуванням різних майстерень, щоб дати вихованцям технічні знання і можливість свідомого вибору майбутньої професії.

Італійські гуманісти (*Вітторіно де Фельтре*) вважали, що найкращий шлях виховання – освоєння класичної греко-римської культури, в якості зразка якої розглядалися педагогічні ідеї Квінтіліана.

Основна праця *М. Монтеня* "*Досвіди*" розглядає людину як найвищу цінність, а дитина від народження розуміється такою, яка має первозданну чистоту, яку потім нівелює, "роз'їдає" суспільство. М.Монтень, який засуджував гіпертрофоване словесне навчання (тобто знаннецентризм), вважав, що дитина перетворюється на особистість не стільки завдяки отриманим знанням, скільки розвинувши здатність до критичних суджень.

У своїй головній праці "*Про початкове виховання дітей*" *Е.Роттердамський* заявив про необхідність поєднанні античної та християнської традицій при виробленні педагогічних ідеалів, висунув принцип активності виховання (вроджені здібності можуть бути реалізовані лише через

напружену працю). Певним кроком вперед у напрямі розвитку педагогіки були його погляди на жіночу освіту.

*Ф.Рабле* їдко викривав пороки середньовічного виховання і навчання і одночасно малював ідеал гуманістичного виховання, в центрі якого постає духовне і тілесне розвиток особистості.

### **6. Шостий період розвитку феодальної педагогіки**

Знаменував собою поступовий перехід до *Нового часу*<sup>1246</sup> – капіталістичної суспільно-економічної формації, що супроводжувалося *кризовими процесами, активною боротьбою народних мас з феодалами*. Відмінні особливості розвитку педагогіки в цей період полягають у тому, що педагогіка виділилася в самостійну науку, хоча і залишилася пов'язана з філософією, оскільки обидві ці науки вивчають буття і розвиток людини. Цей процес знаменував собою становлення педагогіки як науки, який реалізував чеський науковець-педагог *Я.А. Коменський* (1592-1670 р.р.), батько сучасної педагогіки. "*Велика дидактика*", що вийшла в Амстердамі в 1654 – одна з перших науково-педагогічних книг, своєрідним сплавом педагогічних ідей Нового часу, в якій сформульовані **сенсуалістичні** педагогічні принципи. Я.А.Коменський закликає збагачувати свідомість дитини, знайомлячи її з предметами і явищами світу, який сприймається чуттями. У трактаті проводиться думка про необхідність поставити знання закономірностей педагогічного процесу на службу педагогічній практиці.

При цьому погляди Я.А. Коменського суперечили догматам Середньовіччя, оскільки він вбачав у кожної особистості досконале творіння природи, відстоював право людини на розвиток усіх її потенцій. Я.А.Коменський був першим з педагогів, який розробив класно-урочну систему, послідовно обосновав принцип **природовідповідності** у вихованні людини як "*мікрокосму*", що реалізовувало принцип визнання природної рівності людей. Фундаментальною ідеєю педагогіки Я.А.Коменського є **пансофізм**, тобто узагальнення всіх здобутих цивілізацією знань і донесення цього узагальненого знання через школу рідною мовою до всіх людей, незалежно від суспільної, расової, релігійної приналежності. При цьому *воля* і *діяльність* вихованця розумілися як основні складові педагогічного процесу.

---

<sup>1246</sup> Початок Буржуазної революції в Англії (1640 р.) вважається початком *Нового часу*.

## 5.4. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ У СФЕРІ КАПІТАЛІСТИЧНОЇ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ФОРМАЦІЇ

**Капіталізм** як економічна система, що має свої закономірності розвитку, пройшов кілька взаємопов'язаних стадій.

Відповідно до критерію – **типу виробництва**, капіталізм характеризується такими стадіями.

*Перша стадія* – утворення ремесла в надрах феодалізму.

*Друга стадія* – перехід до ремесла, вільного від цехових пут (взагалі від пут його феодальної організації).

*Третя стадія* – мануфактурний період, перехід до широкого виробництва машин ремісничим, мануфактурним способом, перехід до виробництва машин машинами.

*Четверта стадія* зрілості капіталізму – панування виробництва машин машинами.

*П'ята стадія* загнивання і вмирання капіталізму – імперіалізм.

Відповідно до головного механізму реалізації **суспільних відносин** можна говорити про такі стадії розвитку капіталістичної соціально-економічної формації:

1) **торговий капіталізм** (меркантилізм) виник на пізніх етапах розвитку феодалізму і існував з 1400 по 1776 р. ; для нього був характерним розвиток і розширення ринків;

2) **промисловий капіталізм** – економічна система періоду 1776-1890 рр., якій були притаманні спеціалізація, раціоналізація, делегування влади, а також використання механізмів і дешевої праці для розширення виробництва;

3) **фінансовий капіталізм** – економічна система періоду 1890-1933 рр., яку характеризує зростання масштабу і збільшення кількості економічних функцій, коли домінуючим компонентом економіки стали більшою мірою фінанси, ніж виробництво;

4) **національний (державний) капіталізм** – економічна характеристика періоду 1933-1950 рр., коли драматично зростала ступінь залучення держави в капіталістичну систему, яка постала більшою мірою споживачем, конкурентом і регулятором;

5) **управлінський капіталізм** – економічна система періоду 1950-1980 рр., коли домінуючим утворенням в корпораціях стали групи індивідів, підготовлені до управління організаціями, які (групи) не мали в цих організаціях значної власності;

6) **підприємницький капіталізм** – економічна система, що почала складатися в 80-х роках, в якій зросло значення малих підприємств, невеликих компаній і організацій.

**Логіка розгортання зазначених фаз** така, яку ми спостерігали під час розгляду стадіального розвитку різних феноменів.

1) Торговий капіталізм постав кроком вперед у системі феодальних відносин, оскільки підвищив рівень соціальної синергії за рахунок зменшення влади і багатства у феодалів.

2) Промисловий капіталізм щодо критерію соціальної синергії був у певному розуміння менш прогресивним, ніж торговий капіталізм, оскільки він зменшив рівень соціальної синергії за рахунок знищення сільського укладу та зростання кількості робітників, які працювали у достатньо складних виробничих умовах.

2) Наступна фаза – фінансовий капіталізм – це крок вперед, оскільки рівень соціальної синергії підвищується через більш широкий розподіл фінансових ресурсів та деякого покращення життя класу робітників.

3) Національний (державний) капіталізм призводить до зниження рівня соціальної синергії через подальшу централізацію влади і багатства.

4) Управлінський капіталізм приводить до підвищення рівня соціальної синергії через залучення до управління виробництвом більшої кількості людей.

5) Підприємницький капіталізм постає перехідною фазою до іншого типу господарювання, коли, з одного боку, під час цього періоду спостерігається найбільша поляризація багатства та влади у суспільстві разом зі створенням транснаціональних корпорацій та поширенням глобалізаційних процесів. З іншого боку, з розвитком малих підприємств створюються відповідні умови для підвищення рівня соціальної синергії і більш рівномірного розподілу багатства.

Загалом, **капіталістична** система господарювання як низькоентропійна сутність існує за рахунок поглинання енергії ззовні. Це було помічене ще на початку ХХ століття<sup>1247</sup>. Роза Люксембург у роботі "Нагромадження капіталу" (1908 р.) звертає увагу на таку умову аналізу, що її

<sup>1247</sup> Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 197-198.

ввів Маркс у "*Kanimali*". Вона пише, що з метою розглянути об'єкт дослідження у всій повноті, вільним від впливу побічних обставин, що спотворює ефект зростання капіталу, можна уявити весь світ у вигляді єдиної нації і припустити, що капіталістичне виробництво встановлене повсюдно і у всіх галузях промисловості.

Це припущення, як відзначає Р. Люксембург, не просто суперечить дійсності, воно неприйнятно для самої моделі Маркса і веде до помилкових висновків, тому що виявляється, що цикл розширеного відтворення не може бути замкнутим тільки завдяки праці зайнятих у ньому робітників, за рахунок їхньої додаткової вартості. Для нього необхідно безперервне залучення ресурсів ззовні капіталістичної системи (із села, з колоній, з "третього світу"). Справа ніяк не обмежується "первісним нагромадженням", воно не може бути "первісним" і повинне йти постійно.

Відтак, у своїй книзі Р. Люксембург показує, по-перше, що для перетворення додаткової вартості в ресурси для розширеного відтворення необхідні покупки поза зоною капіталізму. Адже робітники виробляють додаткову вартість, що привласнює капіталіст у вигляді товарів, а не грошей, і ці товари треба ще продати. Очевидно, що працівники, зайняті в капіталістичному виробництві, можуть купити тільки таку масу товарів, що по вартості дорівнює вартості їхньої сукупної робочої сили. А товари, у яких упереджена прибавочна вартість, повинні купити хтось інший. Тільки так капіталіст може реалізувати прибавочну вартість, обмінявши неї на засоби для розширеного відтворення. Цією торгівлею займається компрадурська буржуазія поза зоною капіталізму.

Таким чином, зроблене Марксом припущення, що капіталізм охопить увесь світ, попросту нездійсненне, оскільки такого капіталізму не може існувати.

По-друге, як пише Р. Люксембург, капіталістичне нагромадження залежить від засобів виробництва, створених поза капіталістичною системою. Безперервне зростання продуктивності праці, що є головним чинником підвищення норми прибавочної вартості, вимагає необмеженого використання всіх матеріалів і всіх ресурсів ґрунту і природи в цілому. Сутність і спосіб існування капіталізму несумісні ні з яким обмеженням у цьому плані. В цілому капіталістичне виробництво зосереджене, головним чином, у країнах з помірним кліматом. Якби капіталізм був змушений користуватися тільки ресурсами, розташованими в цій зоні, його розвиток було б неможливим. Починаючи з моменту свого зародження, капітал прагнув залучити усі виробничі ресурси усього світу. У своєму прагненні заволодіти придатними до експлуатації продуктивними силами, капітал обшарює всю земну кулю, витягає засоби виробництва з усіх куточків Землі, добуваючи їх силою із суспільств самих різних типів, що знаходяться на всіх рівнях цивілізації і т.ін.

Капіталістичний метод господарювання з погляду другого початку термодинаміки означає, що дискретна, хаотична організація Західного світу, що характеризується великим рівнем ентропії (і, відповідно, малим рівнем соціальної синергії), для свого існування має постійно вбирати матеріальні ресурси ззовні. Як пише С. М. Кара-Мурза, "ринкова економіка існує у формі єдиної, нерозривно пов'язаної системи *"перший світ – третій світ"*".

Так звані розвинені країни є лише вітриною, невеликою видимою частиною айсберга цієї системи. Ця частина споживає біля 80 % ресурсів і робить близько 80 % шкідливих відходів. Масивна частина ("третій світ") поставляє мінеральні, енергетичні і людські ресурси і приймає відходи. У Школі менеджменту ім. Кеннеді Гарвардського університету на дверях семінару глобальних проблемах висить плакат: "Пам'ятаєте, що один громадянин США робить у створення "парникового ефекту" такий же внесок, як 1450 громадян Індії". У цілому можна сказати, що "перший світ" створив ефективну систему скидання в "третій світ" не тільки відходів і шкідливих виробництв, але і власної нестабільності і криз. Так, наприклад, Латинська Америка при дуже високих темпах економічного розвитку занурена в тяжку кризу при постійному зростанні виробництва і витягуванні природних ресурсів.

Як пише Є. М. Суліма, у світовому масштабі зберігається суттєвий розрив в оплаті праці між постіндустріальними країнами і рештою світу, що досягається шляхом контролю за міграційними потоками. За умов вільної торгівлі товарами це означає монопольну реалізацію ренти на місцезнаходження осіб найманої праці: якщо людина живе у розвиненій країні, то цього достатньо, щоб за одну і ту ж саму працю одержувати у 10-20 разів більше за тих, хто живе у слаборозвинених країнах. Це є чинником зниження ефективності економічної діяльності через порушення умов вільної і чесної конкуренції.

Відтак, результатом монопольної змови зацікавлених постіндустріальних країн, спрямованої на обмеження науково-технічного прогресу в інших країнах світу, стали правила обов'язкового ліцензування передачі технологій, тобто порядок реалізації інтелектуальної та технологічної ренти.

З іншого боку, зберігається практика обмеження імпорту в розвинені країни продуктів галузей з високою трудомісткістю, таких, як одяг, взуття, електроніка, спостерігається загальна тенденція зниження цін на сировину (за винятком ринку нафти).

В умовах зниження конкурентоспроможності продукції менш розвинених країн цей технологічний неокolonіалізм суттєво погіршує їх соціально-економічні позиції, посилює рівень зовнішньої залежності, зокрема призводить до зростання зовнішньої заборгованості<sup>1248</sup>.

Зазначеному процесу сприяє швидке зростання відкритості національних господарств цих країн, коли з 1985 до 1995 року індекс відкритості (який розраховується на основі аналізу різниці між середньорічним темпом приросту експорту товарів і послуг та темпом приросту ВВП) у країнах Африки на південь від Сахари склав 0,9%, у країн близького Сходу та Північної Африки, як і у країн Латинської Америки – 4%, у країн Південної Азії – 4,1%, Східної Азії – 4,9%<sup>1249</sup>.

Таким чином, як вважає Є.М. Суліма, економічна відкритість периферійних країн використовується постіндустріальним світом відверто у власних інтересах, на користь чого працює політичний клімат постбіполярної епохи. Захід, насамперед єдина наддержава, вважає, що вже немає політичної потреби в минулих обсягах здійснювати допомогу відсталім країнам. При цьому вельми показовим є те, що вища точка в обсягах цієї допомоги була досягнута у 1991 році. Так і залишилася нереалізованою ідея довести рівень допомоги бідним країнам до 1% ВВП розвинених країн.

Наприкінці 90-х років цей показник складав:

для Франції – 0,48% ВВП,  
для Німеччини – 0,33% ВВП,  
для Великобританії – 0,27% ВВП,  
для Японії – 0,2% ВВП,  
для США – 0,12-0,08% ВВП<sup>1250</sup>.

Слід сказати, що Захід (зокрема США) веде запеклу конкурентну боротьбу за ринки інвестування капіталу. І якщо десь на землі створюються конкурентні економічні регіони, сприятливі для розміщення капіталу, то США докладають зусиль для того, щоб дестабілізувати соціально-економічну діяльність в цих регіонах (прикладом може слугувати Югославія, Ірак, Афганістан, Лівія та ін.).

Тут варто згадати й один із новітніх прийомів одержання енергії в рамках капіталістичного способу господарювання. Мова йде про діяльність *Міжнародного валютного фонду* (МВФ) як нового засобу витягування соціальної енергії, яким користується нині західне суспільство замість колонізації. Принципи діяльності МВФ, підконтрольного США, полягають у тому, що він затыгує слабкі країни в боргову яму, а потім вибиває у декілька разів більші суми грошей, ніж ті, що були дані в борг, коли країну-боржника змушують приватизувати значну частину національної власності, а потім за безцінь скуповують землю та акції підприємств, що збанкрутували.

Вже до кінця 80-х років було відомо, що діяльність МВФ призвела до економічної катастрофи в багатьох країнах Африки і Латинської Америки (виняток складають держави, яким, наприклад Чилі, Коста-Ріка і Єгипет, через політичні причини не дали погрузнути в економічній кризі). Тільки країнам південно-східної Азії (Тайвань, Південна Корея й ін.), що не пустили до себе МВФ, вдалося уникнути долі перетворитися на сировинний придаток МВФ. Дуже показовий висновок *Трибуналу Народів*, засідання якого відбулося в 1995 році в Мадриді. Трибунал, що складається з дванадцяти відомих у світі юристів і економістів, виніс вирок: програма стабілізації МВФ, застосована в множині країн, є “доло гоміцид” (“гоміцид” – убивство людей, “доло” – засіб учинення злочину шляхом навмисного обману в контракті або договорі).

Нині стає зрозумілим для всіх *згубна роль ВМФ у розвитку світових економік*<sup>1251</sup>. Такий висновок впливає із документів спеціального аудиторського підрозділу в структурі МВФ, яке регулярно оцінює його роботу і складає рекомендації для підвищення ефективності його роботи.

Зокрема, аудитори фонду в опублікованому звіті чітко визнали: поради урядам європейських країн з урізання бюджетів та збільшення податків не привели до жодних поліпшень. “Заклик до

<sup>1248</sup> Суліма Є.М. Джерела глобальної соціальної нерівності та шляхи подолання поляризації глобального суспільства // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 18. – С. 64-67.; Суліма Є.М. Джерела глобальної соціальної нерівності та шляхи подолання поляризації глобального суспільства // Наукові записки НаУКМА. – 2004. – Т. 32: Соціологічні науки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7338/97/>

<sup>1249</sup> Шишков Ю.В. Геоэкономика: неустойчивая “гексагональная федерация” разнородных макрорегионов или все более целостная глобальная система? // Глобальное сообщество: новая система координат (подходы к проблеме). – СПб., 2000. – С. 204.

<sup>1250</sup> Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. – М., 2002. – С. 148.

<sup>1251</sup> Александр Охрименко, МВФ признал, что его советы были ошибочными для Украины // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.19736, 08.11.2014

фіскальної консолідації, як можна було переконатися, був передчасним. Відновлення економік найрозвиненіших країн виявилось значно повільнішим, а в багатьох європейських країнах – короткостроковим", – зізнається фонд.

Простіше кажучи: замість того, щоб допомогти відновленню економіки, такі рекомендації призвели до того, що економіка майже не зростала, а в більшості країн, навпаки, падала. Аудитори МВФ відзначили, що низка відомих експертів у той час попереджали про негативні наслідки застосування таких рекомендацій. Ці люди радили, навпаки, нарощувати витрати бюджетів для подальшого стимулювання економік і одночасно – ослаблення монетарної політики.

Аудиторський підрозділ фонду також окремо розкритикував відсутність гнучкості МВФ при побудові рекомендацій для різних країн, коли МВФ недостатньо ретельно адаптував свої поради до конкретних соціально-економічних умов різних країн з урахуванням їх індивідуальних обставин і умов доступу до фінансування.

Багато країн в 2008-2009 році для боротьби з економічною кризою оголосили про багатомільярдні заходи стимулювання внутрішнього попиту і збільшенні держвитрат для боротьби з безробіттям. У 2010 році почалося відновлення, проте в цей момент МВФ настійно рекомендував урядам урізати витрати, підвищувати податки і скорочувати дефіцит бюджету (що погіршувало ситуацію в Європі і, навпаки, покращувало фінансовий клімат у США). Така політика і призвела до нової рецесії, впливає з висновків аудиторів фонду. Оговтатися від цього Європа не може до цих пір. Європейська комісія нещодавно в черговий раз переглянула прогноз щодо відновлення економіки. Згідно з очікуванням, цього року економіка єврозони зросте всього на 1,1%, хоча всього півроку тому прогнозувалося зростання на 1,7%. Найгірше, що на межі рецесії виявилася Німеччина, яка була найбільшим пропагандистом заходів економії бюджету, які рекомендував МВФ.

Саме ці ж рецепти, що і європейським країнам, МВФ рекомендував застосовувати і Україні. Головними умовами надання стабілізаційного кредиту були введення плаваючого курсу валюти і скорочення бюджетного дефіциту, в першу чергу – за рахунок відмови від субсидованих комунальних тарифів і цін на газ, що повинно було привести до їх різкого зростання, розповідав колишній Перший віце-прем'єр України Сергій Арбузов, який в минулому році очолював українську делегацію на переговорах з МВФ. Аналогічні умови фонд висунув і Кабміну Арсенія Яценюка, який погодився на них, навіть не ставши розглядати можливі загрози та ризики.

Для економіки України виконання цих рекомендацій було б згубним, пояснював логіку своїх рішень Арбузов. Це призвело б до різкого скорочення доходів населення, адже потенціалу для зростання доходів вже не було, а витрати б істотно збільшилися – як на оплату комунальних тарифів, так і на покупку імпортованих товарів, які не виробляються в Україні, у тому числі – одягу, взуття, електроніки, багатьох продуктів харчування. У людей просто залишилося б набагато менше грошей і на покупку українських товарів, а це означало б скорочення виробництва українськими підприємствами.

Фінансово-економічний блок уряду відмовився від реалізації такого сценарію, зробивши ставку саме на зростання економіки за рахунок внутрішнього попиту, розповідав Арбузов. Виконання ж рекомендацій МВФ призвело до реалізації всіх негативних наслідків, яких побоювався попередній Кабмін. Гривня втратила більше 40% своєї вартості, деякі тарифи вже зросли майже вдвічі, інфляція за підсумками року складе до 20%, а економіка втратить від 7 до 9% і буде скорочуватися і в наступному році.

Небезпека виконання рекомендацій МВФ визнають і в Європі. Так, уряд Франції демонстративно заявило, що не буде скорочувати дефіцит бюджету до заздалегідь узгоджених 3% ВВП. У наступному році він буде майже в півтора рази більшим, оскільки економіці країни необхідні додаткові заходи стимулювання, заявляв французький президент Франсуа Олланд.

Атомізоване західне суспільство можна назвати ринковим, оскільки тут усе продається і купується, і це означає, що людські цінності атомізувалися, розпорошилися, втратили цілісну мотиваційну енергію й *упредметнилися*, в результаті чого тут виник голод як нормальне життєве явище. Як пише С. Г. Кара-Мурза, "до виникнення західного буржуазного суспільства, тобто 99,99 % часу свого існування, людство прожило у твердій упевненості, що кожний член племені або общини має *право на життя*. Саме право, а не милостиню або каприз багатого сусіда. А це право реалізується тим, що кожен може одержати необхідний для життя мінімум їжі із суспільних (общинних або державних) засіків. Сьогодні антропологи пишуть, що в примітивних суспільствах голоду в нормі взагалі не існувало: або усі були ситі, або вмирала вся община"<sup>1252</sup>.

<sup>1252</sup> Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 129-130.



Ринкові відносини між метрополією і колонією (“вампіром” і “донором”) ніколи не були еквівалентними. Без колоній, а тепер без “третього світу” Захід у принципі не може існувати. “Захід, – вважає С. Кара-Мурза, – виник як фурункул на людстві, як прекрасна тропічна квітка-паразит. І ця нееквівалентність дуже швидко росте. “Третій світ” видає на гора усе більше сировини, сільгоспродуктів, а тепер і добров, хімікатів, машин – але живе у злиднях і збожіє. Співвідношення прибутків 20 % найбагатшої частини населення Землі до 20 % найбіднішої була 30:1 у 1960 році, 45:1 у 1980 і 59:1 у 1989... Чехи працюють краще іспанців, а ціну робочої сили, коли вони “відкрилися” Заходу, їм установили майже в 5 разів менше. Полякам у середньому поклали 0,85 доларів на час, а в Тунісі, якому до Польщі ще розвиватися і розвиватися, – 2, 54 долара”<sup>1253</sup>.



Рис. Піраміда капіталістичної системи профспілки індустріальних робітників (1911 р.)

Перейдемо до аналізу **розвитку педагогічної реальності** у цей період. Існують спроби робити класифікацію педагогічної реальності, а також розвитку історико-педагогічного процесу епохи капіталізму:

<sup>1253</sup> Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 216–217

Таблиця 47

Особливості шести головних світових моделей систем обов'язкової освіти<sup>1254</sup>

| Характеристики        | МОДЕЛІ СИСТЕМ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ                    |   |  |  |   |   |
|-----------------------|---|---|--|--|---|---|
|                       | Прусська  | Французька  | Англійська   | Американська   | Японська  | Радянська   |
| Період формування     | 1742-1820   | 1791-1870   | 1820-1904  | 1840-1910  | 1868-1890   | 1917-1935   |
| Ідеал                 | Лояльний громадянин                                   | Технічна еліта  | Освічений джентльмен                                 | Безперервний розвиток індивіда                                       | Компетентний внесок у групу   | Захисник комунізму  |
| Репрезентативна школа | Початкова школа                                       | Ліцеї та Великі школи                                       | Паблік-скулз (закрита приватна школа)                | Відкриті школи, коледжі  | Початкова школа   | Загальноосвітня школа                                     |
| Напрямок та обсяг     | Весь індивідуум. Багато предметів. гуманітарний нахил | Ментальне зростання. Академічні предмети. Науки і мистецтва | Академічні предмети, суспільні цінності, культура    | Когнітивні вміння. Громадянські цінності. Соціальні та бізнес уміння | Весь індивідуум. Багато предметів. Моральні цінності. Фізичні та естетичні вміння | Весь індивідуум. Широка шкільна програма. технічний нахил |
| Теорія навчання       | Природний розвиток                                    | Ментальна дисципліна  | Спадкова досконалість                                | Розвиток з удосконаленням  | Наполегливість і зусилля  | Інтерактивність   |
| Шкільна технологія    | Уроки і домашні завдання                              | Уроки та іспити   | Тьютори, школи-інтернати, додатковий навчальний план | Індивідуалізація навчання, консультації                              | Обоження вчителя. Школа як цілісність   | Колективне навчання                                       |
| Управління            | Квазі-децентралізоване                                | Централізоване  | Приватне   | Централізоване   | Квазі-децентралізоване  | Централізоване  |
| Стиль управління      | Автократичний   | Авторитарний  | Лідерство  | Менеджмент   | Кооперація  | Тоталітарний  |
| Вартість навчання     | Помірна   | Помірна   | Висока   | Різноманітна   | Помірна   | помірна чи висока   |
| Джерело фінансування  | Місцева влада (землі)                                 | Держава (або церква)  | Плата за освіту                                      | Місцеві податки  | Держава   | Держава   |

### 1. Перший період розвитку педагогіки капіталістичного суспільства

*Торговий капіталізм (1400-1776 рр.).*

Початкова стадія розвитку капіталістичної соціально-економічної формації заперечувала попередню феодальну стадію та виявляла потребу у підвищенні соціальної синергії, поширенні гуманістичних ідей. Подібним чином, як початкова фаза феодальної формації позначилась на розвитку ідеї *калокагатії*, що виражала потребу у формування ідеального суспільства і розвитку гармонійної людини, перша стадія розвитку капіталізму також виражала подібну ідею у вигляді утопічних учінь, у яких велика увага приділялась освіті. Наведемо головних утопістів цього та подальших періодів розвитку капіталізму, їх головні твори (суттєво, що ідею утопізму було сформовано у перший період феодальної формації Платоном в його творі "Держава"): Томас Мор, "Утопія" ("Золота книга, настільки ж корисна, як забавна, про найкращий устрій держави і про новий острів Утопія") (1516 р.), Томмазо Кампанелла, "Місто сонця" ("Місто Сонця, або Ідеальна республіка. Політичний діалог") (1602 р.), Йоганн Валентин Андрее, "Христіанополь" ("Фортеця Христа, або Опис республіки Христіанополь") (1619 р.), Френсіс Бекон, "Нова Атлантида" (1627 р.), Дені Верас, "Історія севарамбів" (1675 р.), Габріель де Фуань "Пригоди Жака Садера, його подорож і відкриття Астральної (Південної) Землі" (1676 р.), Етьєнн-Габріель Мореллі "Базіліада, або Корабельна аварія біля плавучих островів" (1753 р.), Луї Мерсьє, "2440" (1770 р.), Етьєн Кабе, "Подорож в Ікарію" (1840 р.), Микола Чернишевський, "Четвертий сон Віри Павлівни" в "Що робити?" (1863 р.), Семюел Батлер, "Едгін" (1872 р.), "Повернення в Едгін" (1901 р.), Едвард Беллами, "Погляд назад" (1888 р.), Вільям Морріс, "Звістки з невідомого" (1891 р.), Олександр Богданов,

<sup>1254</sup> Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

"Червона зірка" (1908 р.), В.В. Маяковський, "Містерія-буф" (1918 р.), Іван Єфремов, "Туманність Андромеди" (1956 р.), Олдос Хакслі, "Острів" (1962 р.), Аркадій і Борис Стругацькі "Полудень, ХХІІ століття" (1959 р.), Д.Л.Андрєєв, "Троянда Світу" (1958 р.), Андрій Платонов, "Ювенільне море" (1934 р.), Герберт Уеллс, "Люди як боги" (1923 р.) та ін.

Я.А.Коменського з його **пансофізмом** та принципом **природовідповідності** можна вважати представником як останнього періоду феодалізму, так і першим періодом капіталізму. Тут також можна говорити про англійського педагога Дж. Локка (1632-1704 рр.), який в праці "Думки про виховання" розробляв засади фізичного, морального виховання через розвиток тіла, характеру, розуму, волі, що певним чином виражало ідею всебічного **гармонійного** розвитку людини.

У цілому цей період у цілому характеризується поширенням ідей **Просвітництва**, які виражали принцип єднання з природою, співування всього прекрасного і освіченого, **суб'єкт-суб'єктну парадигму навчання й виховання**. Одним з фундаторів теорії природного виховання є Ж.-Ж. Руссо (1712-1778 рр.), який визначає педагогіку як "виховання, яке повинно здійснюватися у відповідності з природою людини, не заважаючи його природному розвитку", а під час навчання та виховання дітей важливо враховувати їх вікові особливості, коли необхідним є тісний зв'язок навчання з життям і природою людини. І. Г. Песталоцці (1746-1827 рр.) та його послідовник І.Герbart (1776-1841 рр.) метою виховання вважали розвиток здібностей людини, саморозвиток природних сил, багатосторонність інтересів, постійне вдосконалення, формування морального обличчя. В цей період розвивається напрям філантропізму (засновник – І.Базедов, 1724-1790 рр.), лозунг якого може бути сформульований так: "Природа! Школа! Життя". Г. С. Сковорода (1722-1794 рр.) також обстоював ідею природного виховання.

Цьому періоду в цілому відповідає Пруська система освіти (1742-1820 рр.), репрезентативна школа якої була **початкова**, а навчально-виховний процес спрямовувався на всього індивіда завдяки предметам гуманітарного циклу та орієнтацією на природний розвиток людини.

## 2. Другий період розвитку педагогіки капіталістичного суспільства

*Промисловий капіталізм (1776-1890 рр.)*

Поступовий перехід до суб'єкт-об'єктної, **знанневоцентованої парадигми** навчання: Французька система освіти (1791-1870 рр.) з орієнтацією на технічну еліту, Англійська система освіти (1820-1904 рр.) з орієнтацією на освіченого джентльмена, підвалини якої раніше заклав Дж. Локк (1632-1704 рр.), який запропонував систему виховання світського молодого людини ("джентльмена"), яка вмів в той же час прибутково вести свій бізнес, що реалізувало **утилітарний підхід** до освіти, у рамках якого критикувалася концепція вроджених ідей, що виражало тенденцію певного відходу від принципу природовідповідності.

**За умов впливу вищого циклу на низчий**, можна простежити продовження панування в цей період ідей освіти епохи **Просвітництва**, коли Ф. А. Вільгельм (1790-1886 рр.), німецький педагог-демократ, закликав враховувати вікові особливості дитини в процесі навчання. А. Дистервег (1790-1866 рр.) і його послідовники проголошували ідею виховання загальнолюдського масштабу, коли в людині визначальним вважалося визначення, формування та розвиток його природних характерних якостей та здібностей, покладаючись на природні закони природи.

М.І. Пирогов (1810-1881 рр.) реалізовував зв'язок школи з життям, спочатку загальнолюдський розвиток, а потім спеціальна освіта. М. О. Корф (1834-1883 рр.) відстоював фізичний і духовний розвиток людини, О.В. Духнович (1803-1865 рр.) розвивав ідею народності виховання. К.Д. Ушинський (1824-1870 рр.), великий вітчизняний педагог, розробивший підвалини педагогічних антропології, відіграв важливу роль в історії розвитку вітчизняної педагогіки через виокремлення провідними принципами педагогіки принцип народності, принцип розвитку людини через мову свого народу, принцип виховання в праці (фізичної і розумової), принцип свідомості, систематичності, міцності навчання, правильній організації уроку, праці вчителя та учнів, принцип включення дітей у різноманітні форми активної педагогічної діяльності.

В цей період, однак, спостерігається і певний відхід від принципу природовідповідності, коли, наприклад, Р. Оуен (1771-1858 рр.) вважав, що характер людини формується зовнішніми обставинами, він створюється незалежно від особистості.

Цьому періоду певним чином відповідає Американська система освіти (1840-1910 рр.), яка реалізовувала безперервний розвиток індивіда.

### 3. Третій період розвитку педагогіки капіталістичного суспільства

Фінансовий капіталізм (1890-1933 рр.).

Повернення до *суб'єкт-суб'єктної* парадигми, що проявляється у реформаторській педагогіці (педагогіка вільного виховання, педагогіка особистості, експериментальна педагогіка), прагматичній (педоцентричній) педагогіці, прогресивізмі (Дж. Дьюї, 1859-1952 рр.), русі нового виховання (М.Монтессорі, 1870-1952 рр.), цілісному вихованні з синтезом науки і релігії та інтуїтивізму Р.Штайнера (1861-1925 рр.), педагогіці "громадянського виховання" і "трудової школи" (Г. Кершенштейнер, 1854-1932 рр.) та ін. Суттєво, що джерелом вільного виховання, яке називають "неоруссоізмом", "неофілантропізмом", були ідеї Ж.-Ж. Руссо та А. Дістервега щодо природовідповідності виховання, яке найбільш повно розроблялось на першому етапі розвитку педагогіки капіталістичного періоду.

На цьому етапі розвитку педагогіки видатний вітчизняний філософ, психолог, педагог М.Я.Грот (1852-1899 рр.) розробив концепцію *особистості як надіндивідуального, божественного, творчого, саможертвовного начала* в людині, коли творчий та моральний аспекти особистості постають у непорушній єдності<sup>1255</sup>. М.Я.Грот при цьому писав, що в силу протилежності тваринної і вічної духовної природи в особистості людина не має права ставити свої індивідуальне існування вищим ніж інші індивідуальні існування, а має вбачати свої щастя не у збереженні самої себе як фізичної сутності, а в збереженні і примноженні у світі свого ідеального самопочуття, духовної сили, які ця людина усвідомлює в собі і в ім'я яких діє моральним чином. Звідси випливає заповідь любові до Бога як вищого ідеалу, звідси – любов до ближнього як до того ж вищого духовного начала, яке людина носить в собі. При цьому життя духовної особистості має реалізовуватися шляхом самозречення, коли тваринне існування цілком приноситься як жертва абсолютному духовному буттю<sup>1256</sup>.

У зв'язку з цим принагідно згадати і "*сакральну педагогіку серця*" П.Д.Юркевича, яка звертається до духовної сфери людини, досліджуючи духовні модуси святості, любові, милосердя, добра, краси, істини. Тут людина розглядається не тільки у своїй традиційній іпостасі як *Homo sapiens* (людина розумна), але й як *Homo bonus* (людина добра, милостива), *Homo cordatus* (людина сердечна, душевна), *Homo amans* (людина любляча, дружня), *Homo sacer* (людина, присвячена Богу), *Homo sanctus* (людина свята, морально досконала). Такий підхід передбачає сакрафікацію (освячення) учасників освітнього процесу, їх устремління до трансцендентального особистісного ідеалу – Абсолюту<sup>1257</sup>.

Відтак, сакральна педагогіка – це педагогіка духовності і святості, педагогіка, в якій феноменом соборності людей постає *Божественна Особистість*. Можна стверджувати, що у концептуальній площині сакральної педагогіки працювала плеяда слов'янських педагогів – Я.А.Коменський, О.В.Духнович, М.І.Пирогов, К.Д. Ушинський, В.В.Зеньковський, Г.Г.Ващенко та ін., які спираються на Євангельське вчення, кордоцентризм, кардіософію, містичну метафізику символічного світу Біблії Г.С.Сковороди, духовні праці таких мислителів, як Ф.М.Достоевський, Д.С.Мережковський, В.В.Розанов, В.С.Соловйов, М.О.Лосський, С.Л.Франк, М.О.Бердяєв, Отець Павло Флоренський, Отець Сергій Булгаков, П.І.Новгородцев, Б.П.Вишеславцев та ін.

### 4. Четвертий період розвитку педагогіки капіталістичного суспільства

Національний (державний) капіталізм (1933-1950 рр.).

*Суб'єкт-об'єктна парадигма*, яка ознаменувалася Великою депресією та Другою світовою війною, що позначилися на тенденції будувати педагогіку на засадах релігії – Ф.Бронетьер, Е.Бутру, Ж.Маритен (Франція), Ф.Б.Фератер (Німеччина), Р.Хатчінз, М.Алер (США), яка передбачала синтез віри та педагогічної науки, а людина розумілася як трагічна подвійна істота, а виховання – це прискорення руху дорогою, зумовленого згори.

У той же час пошуки сенсу життя у цей складний період активізували філософські пошуки педагогічних істин: А.Н.Уайтхед (Англія): теорія ритмічного розумового зростання. Екзистенціалізм Ж.П.Сартра (Франція): "людина є тим, що сама із себе робить", концепція "суворого виховання", коли людина постає "мисливцем за знаннями". Марксизм (Е.Гентеле, Т.Нойтбцер, К.Цеткін – Німеччина, Ж.Коньо – Франція): ідеї соціальної справедливості, декларація про всебічне виховання особистості, авторитаризм в педагогіці. Фашизм (Е.Крік, А.Ботмлер, Г.Гюнтер – Німеччина, Дж. Дженіеле – Італія): расово-біологічна теорія виховання, авторитарна педагогіка.

<sup>1255</sup> Грот М.Я. Вибрані психологічні твори / Упоряд., передм., прим. М.Д. Бойправ. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2006. – 296 с. – С. 12-13.

<sup>1256</sup> Грот М.Я. Вибрані психологічні твори. – С. 16.

<sup>1257</sup> Юркевич П. Д. Сакральная педагогика сердца. О христианстве и воспитании. – Луганск, ЛПГУ, 2000. – 170 с.



## **5. П'ятий період розвитку педагогіки капіталістичного суспільства**

*Управлінський капіталізм (1950-1980 рр.).*

Повернення до *суб'єкт-суб'єктної парадигми*. З другою половиною 60-х рр. все більш широко поширювалося переконання в необхідності філософського підкріплення педагогіки, помітною і впливовою тенденцією стало прагнення будувати педагогічну теорію і практику на основі психології (В. Кіпатрик, Е. Торндайк, Б. Скіннер), педагогічної антропології (Т. Літт, Г. Ноль та ін.), соціології.

До педагогічної проблематики виявляють інтерес гуманітарні науки. У відносно самостійні галузі сформувалися соціологія освіти, філософія освіти, релігійна педагогіка та психологія, що претендують на осмислення широкого комплексу питань становлення і розвитку людини.

## **6. Шостий період розвитку педагогіки капіталістичного суспільства**

*Підприємницький капіталізм (почав складатися в 80-х роках ХХ ст.).*

У цей період, який постає перехідним до більш вищого рівня розвитку людської цивілізації, виявляється амбівалентний характер розвитку педагогіки – посилення її прогресивних тенденцій на тлі глобальної освітньої кризи.

Так, з одного боку, в цей період розвивається концепція *глобальної освіти*, яку було розроблено у США у 70-ті роки ХХ століття і поширено у 80-ті роки світом. Сутність цієї освіти полягає у підготовці молодих людей до ефективної та суспільно корисної діяльності в сучасному соціоприродному середовищі, які динамічно змінюється через розвиток в них загальнолюдських цінностей, необхідних комунікативних навичок та вмінь, формування цілісного світосприйняття, планетарного мислення – розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частинки єдиного і взаємозалежного світу, відповідальності за майбутнє планети, що передбачає гармонійні взаємовідносини зі світом<sup>1258</sup>, людьми, собою, поєднання загальнолюдських і локальних аспектів дійсності<sup>1259</sup>, передбачення майбутнього і причетності до теперішнього<sup>1260</sup>.

Глобальна освіта виходить з ідеї, яка полягає в тому, що сучасна школа існує в швидко плинному, але взаємопов'язаному світі і що вона покликана виховати в учнів розширене, цілісне бачення цього світу і місця людини в ньому. Ідея глобалізму в освіті дозволяє створити в уявленні учня цілісну картину життя людей, образ їх "культурного будинку". Ідея глобалізму також дозволяє вихованцям побачити й осмислити окремі етапи розвитку оточуючого світу, і перш за все образ людини.

Відтак, головна мета глобальної освіти – розвиток глобального мислення, виховання відчуття причетності, школярів до життя планети Земля, нашого загального будинку, встановлення гармонійних відносин людини з природою, самою. Останнє передбачає реалізацію певних таких підцілей: сприйняття сучасного світу цілісно (як єдиної системи); пізнання світу у взаємодії всіх його сторін і себе в цьому світі; утвердження в свідомості учнів пріоритету загальнолюдських, загальнокультурних цінностей; усвідомлення своєї причетності до оточуючого світу; орієнтація на гуманістичні принципи при прийнятті рішень; уміння бачити альтернативні шляхи розв'язання проблем; подолання стереотипів, критичність мислення; уміння вчитися у минулого; рефлексивне осмислення власного досвіду в контексті загальнолюдських цінностей.

На основі аналізу наукової літератури відмітимо певні шляхи формування глобального мислення в школі і ВНЗ: увага приділяється вивченню глобальних проблем; поглиблення і вдосконалення уроків та лекцій зі світової історії, географії, політики, культури, економіки, екології; розширення розуміння учнів національної та культурної різноманітності за допомогою вивчення національної літератури, мистецтва, музики, танцю, звичаїв; осмислення учасниками педагогічного процесу історії в світовому контексті, взаємозв'язку своєї країни зі світом; формування природничонаукової картини світу в процесі викладання основ наук; вивчення іноземних мов.

<sup>1258</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. — С. 455.

<sup>1259</sup> Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива: пер. с англ. — Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. — 92 с.; Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / [D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young]. — Ontario. — Ontario Council for International Cooperation, 2005. — 37 p.; Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. — Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. — 40 p. — P. 34-35.; Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education /ed. Miguel Carvalho da Silva. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008. — P. 20.; Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15-17 November 2002 / eds. E. O'Loughling, L. Wegimont. — The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. — 202 p. — 147-152 p.

<sup>1260</sup> Боткин Д.У. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция /Джеймс У. Боткин // Перспективы. Вопросы образования. — 1983. — №1. — С. 39-47.; Мясников В.А. Глобализация и образование в XXI веке / В.А. Мясников. Основные тенденции развития образования в современном мире: Сб. науч. трудов Института теории и истории педагогики РАО. — Москва, 2006. — С. 160-175.

При цьому необхідним є нерозривний взаємозв'язок між чисто когнітивними і емоційно-ціннісними процесами, що визначають цілісне бачення світу і одночасно гуманістичне ставлення до нього<sup>1261</sup>.

Зазначимо, що глобальну освіту, яку свого часу було реалізовано у СРСР у період "відлиги" (у 1965 під егідою ЮНЕСКО створювалися експериментальні школи, що отримали статус асоційованих шкіл ЮНЕСКО і що ставили за мету формування в учнів глобальної свідомості), впроваджено на початку ХХІ століття (*"Маастрихтська Декларація про глобальну освіту"*, 2000 р.)<sup>1262</sup>, в результаті чого було розроблено посібник для педагогів щодо впровадження глобальної освіти, в якому декларується *глобальна компетенція*<sup>1263</sup>.

З іншого боку, *постмодерністські напрями* сучасної педагогічної теорії і практики<sup>1264</sup> відображають освітню кризу. Про це свідчить стаття Г.Р. Мюллер *"Про 'кінець виховання': критика педагогічної рецепції постмодерністського мислення"* (1990 р.), в якій заперечує існування педагогічної дійсності та педагогічної теорії, оскільки людина не може бачити різницю між істинними та хибними знаннями та створює гіперреальність. Це раніше, у 1975 році в Німеччині побачила світ книга Б. Браунмюля *"Антипедагогіка. Обрис нівелювання освіти"*<sup>1265</sup>, що відображала ідеї (М. Манноні, Г. фон Шенебек, Ю. Олькерс, К. Молленхауер, В. Бланкерц, В. Лемперт, В. Клафка, Д. Гарц, К. Ф. Гестемейер, Е. Браунталь, Г. Купфер, Г. Шенебек, Г. Остермейер, Х. Бек, В. Велш та ін.)<sup>1266</sup>, відповідно до яких сучасна освіта та виховання тоталітарні та ворожі до дітей, виявляючись дресурою та промивкою мозків.

За таких умов педагогіка, що, як вважає Карл-Гейнц Флехзіг стала бюрократичною підсистемною сучасного суспільства<sup>1267</sup>, відповідно до зазначених вище поглядів, перебуває у глибокій кризі щодо своїх теоретичних концепцій і філософських визначень цілей та ідеалів освіти,

У книзі *"Освіта і праця – велике пограбування століття"* (1971 р.) Айвор Берг (США) наводить результати досліджень і окремі факти, які переконують у тому, що *успіхи в освіті жодною мірою не ведуть до більшої ефективності в праці*, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати в інших сторонах і аспектах особистості і її оточення<sup>1268</sup>.

З іншого боку, цей період знаменується появою багатьох прогресивних освітніх тенденцій та педагогічних систем, про які йдеться у шостому розділі нашої монографії, де окреслюються головні аспекти педагогіки майбутнього, теоретичні та практичні підвалини якої закладено на початку ХХІ століття у межах капіталістичної та соціалістичної формацій.

<sup>1261</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 468-470.

<sup>1262</sup> Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15-17 November 2002 / eds. E. O'Loughling, L. Wegimont. – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. – 202 p. – P. 147-152.

<sup>1263</sup> Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. – Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. – 40 p. – P. 34-35.

<sup>1264</sup> Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.; Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

<sup>1265</sup> Braunnmuhl E. von. Antipadagogik. Tudiensur Abschaffung der Erziehung. Weinheim; Basel, 1975.

<sup>1266</sup> Kuppfer K. Antipsychiatrie und Antipadagogik // Diederische Schule, 1974. Bd. 66. S. 591-604.; Schoenebeck H. von. Antipadagogik im Dialog: eine Einführung in anti-pädagogische Denken, Weinheim; Basel, 1989; Schoenebeck H. von. Unterstützen statt erziehen- Die neue Eltern-Kind-Beziehung, München, 1982; Mannoni M. «Scheisserziehung». Vonder Antipsychiatrie zur Antipadagogik. Frankfurt am Main, 1987.; Qelkers J. Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siecle // Zeitschrift iur Pädagogik. 1987. Bd. 33, N 1; Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation // Zeitschrift tur Pädagogik, 1987. Bd 33, N 1.; Garz D. Paradigmenschwund und Krisenbewusstsein. Zum gegenwertigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung // Pädagogische Rundschau. 1989. Bd. 43, N 1.; Gvstettieyer K.-F. Pädagogik nach der Moderne? Vom kritische Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus // Zeitschrift fur Pädagogik. 1993. Bd. 39, N5.; Ladenthin V. Normative Pluralitat // Vierteljahrsschrift fur wissenschaftliche Pädagogik. 1993, Bd, 69, N 2.; Beck Ck. Aesthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne-Rezeption der Pädagogik- Bad Heilbrunn, 1993.

<sup>1267</sup> Flechzig K.H. Vielfaltund Transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modem ierungskrise in Bildungs-systemen. Erziehungswissenschaft zwischen Modemisienmg und Moderaitatatskrise // Zeitschrift fur Pagagogik, Beiheft 29. Weinheim; Base 1992. – S. 351-360.

<sup>1268</sup> Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery. – Boston: Beacon Press, 1971.

## 5.5. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ У СФЕРІ СОЦІАЛІСТИЧНОЇ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ФОРМАЦІЇ

Розглянемо процес розвитку педагогіки у контексті повного завершеного циклу – розвитку *соціалістичної суспільно-економічної формації*, часові межі якої, на відміну від інших формацій, не викликають сумніву.

### Перший етап розвитку педагогіки та освіти

Падіння Російської імперії, всесвітня економічна криза, перша світова війна, низка революцій, громадянська війна в Росії, створення СРСР. Початкова фаза розвитку соціалістичного табору. Кристалізація педагогіки на рівні примітивного співтовариства – становлення *суб'єкт-суб'єктної парадигми, виховання як інструмента розвитку людини*, що відповідає трудовій школі, яка інтегрує людину у суспільне життя. Торжество колективізму, самоврядування, колективних методів навчання.

У цей період (1923 р.) було ліквідоване класне наставництво, оскільки вважалося, що функції наглядача новій школі не потрібні і слід розвивати учнівське самоврядування<sup>1269</sup>. Відбувається розвиток *синтетичного напрямку педагогіки – педології*, яка на I Міжнародному конгресі педологів (Брюссель, 1911 рік) була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію. Перед педологією, як писав Л.С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою. Як вважає С.В. Кривих, важливим етапом розвитку науки взагалі, та педагогічної науки зокрема, була саме *педологія* (яка у 30-і роки XX століття була сприйнята як "лженаука"), що являла собою міждисциплінарний підхід до вивчення цілісної дитини, а зараз її теоретичні основи одержали розвиток у рамках *педагогічної антропології*<sup>1270</sup>.

У цьому зв'язку важливими постає і авторська школа формування всебічно розвиненої особистості В.Ф. Дурдуківського (1874-1938), що з'явилася у час найбільш драматичних цивілізаційних змін – на зламі епох в 1917 році в Україні – в період відсутності державної української школи, придушення мови, національної літератури<sup>1271</sup>.

Розквіт *педагогічної системи А.С. Макаренка*. Розглянемо її сутність, що виражає еталонну систему розвитку людини, оскільки відповідає зазначеному початковому рівню еволюції людської цивілізації.

У законі України "Про освіту" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями"<sup>1272</sup>. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства"<sup>1273</sup>.

Відповідно, можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку:

- 1) *гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей*;
- 2) *громадянин як патріотичний суб'єкт*;
- 3) *компетентний фахівець як суб'єкт діяльності*.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, фахівця і громадянина* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології*, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома

<sup>1269</sup> Класному руководителю: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 280 с.

<sup>1270</sup> Кривих С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 5.

<sup>1271</sup> Дурдуківський В. Матеріали для шкільних ранків і вечірків в пам'ять Тараса Шевченка // ВУШ. – 1918. – № 7. – С. 145-156.

<sup>1272</sup> Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4.

<sup>1273</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4-5

фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням*.

Суттєво, що зазначений **фундаментальний тріадний методологічний принцип** диференціації реальності відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітянського простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідносяться з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає 1) модель діяльності, 2) модель професійних характеристик, 3) модель розвитку<sup>1274</sup>.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховний і розвивальний та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*): **гносеологічну** – *формування особистості через освіту як цілісну систему*; **праксеологічну** – *формування фахівця через навчання*; **аксіологічну** – *формування духовно-моральної особистості через виховання*.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що **еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок**<sup>1275</sup>.

На наш погляд, серед педагогічних систем всіх часів і народів саме педагогічна система А.С.Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального середовища. При цьому історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених цілей розвитку. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому “недоторканому” вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А.С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Розглянемо три наведені вище цільові вектори та головні аспекти їх реалізації у виховному закладі А.С.Макаренка.

### *1. Формування особистості.*

Формування особистості як суверенної, вільної, самосвідомої сутності передбачає створення багатогранного рольового середовища, яке дозволяє реалізувати принцип самосвідомості через вихід за межі усталеного рольового репертуару людини.

В виховному закладі А.С.Макаренка створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – *“зведений загін”*, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, відмічена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися у навчально-трудову діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної

<sup>1274</sup> Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка / А.А. Сбруева. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320 с. – С. 159.

<sup>1275</sup> Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Вознюк А.В. Психолого-педагогіческие и философские основания коммунистического сознания / А.В. Вознюк // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17483, 26.05.2012; Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред.О.А.Дубасенюк / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського “Я” як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.; Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.



інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”.

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Діяльність вихованців була б неповною без “системи перспективних ліній”, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип “тут і тепер”) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, “умовної” реальності – у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього та постає наріжним аспектом особистості.

Відтак, спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А.С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву “завтрашньої радості”, можна зілюструвати цитатою з “Педагогічної поеми”: “Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово

розширювати перспективи цілого колективу...»<sup>1276</sup>.

Розвиток особистості як вільної істоти виявляє **парадокс цього розвитку**, оскільки неможливо пояснити на теоретичному рівні, яким чином детермінована сутність (дитина), що характеризується зовнішньою мотивацією, перетворюється на принципово вільну самодетерміновану істоту (особистість), котра у своїй поведінці керується внутрішньою мотивацією. Як засвідчує багатобічний аналіз, таке перетворення можливе завдяки створенню вибухово-бифуркаційно-хаотичних фаз в розвитку людини, оскільки з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, бифуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації.

Сензитивні (бифуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом “бифуркаційного впливу” у процесі виховання – справа дуже складна. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає у завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об'єкт виховання” ще не був і в який він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об'єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод “вибуху” – є “царський шлях” виховання, який реалізує розвиток особистості.

## 2. Формування фахівця.

У виховному закладі А.С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрею проникнутий весь життєвий ритм комуні, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею. Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, у ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток і ігрова активність, коли комуна перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

Формування фахівця здійснювалося також у контексті навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення, що в комуні А.С. Макаренка досягалося за умови вищезазначеного тотального спілкування усіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма (“*педагогіка паралельних дій*”).

## 3. Формування громадянина.

“Педагогіка паралельних дій”, весь життєвий устрій колонії, який реалізував потужний колективний ресурс, створював умови для формування громадянина, головна особливість якого – усвідомлене й ціннісно-мотиваційне включення в життя колективу, коли виховання у колективі та через колектив постає одним із універсальних педагогічних принципів педагогічної системи А.С.Макаренка.

При цьому у соціальному плані колонія А.С.Макаренка була, з одного боку інтегрована у соціальну реальність того дня, а з іншого, – поставала самодостатнім соціальним космосом, комуністичним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А.С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний “солітонний” ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого

<sup>1276</sup> Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.

закладу через ситуацію "вибуху" – докорінної зміни перших "злочинних" вихованців; це привело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну "тканину" кожного цього елементу за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтінгові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все відбувалося в колонії А.С. Макаренка. Перш за все після А.С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" – хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правоприсемники влади Батька.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки описав академік Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу<sup>1277</sup>.

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї – "вливалися" у систему немов вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

#### *Висновки.*

Ми не будемо ідеалізувати особистісні риси великого педагога, але слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм у надрах певного соціуму і змушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних і ідеологічних умов свого оточення. Так було завжди, у всі часи – і у Я.А. Коменського, і у А.С. Макаренка, і у В.О. Сухомлинського – інакше авторська педагогічна система просто не може існувати. У протилежному випадку вона має переродитися у секту, яка також багато в чому залежить від милості того або іншого соціуму, соціальне замовлення якого ця секта виконує.

Відзначимо, що школа виконує соціальне замовлення суспільства, тому будь-яка освітня система в цілому є певним "зліпком" суспільства, суспільних відносин. Тому гармонійна освітня система може бути тільки в двох випадках – коли вона існує в гармонійному суспільстві або коли

<sup>1277</sup> Раушенбах Б. А. Логика троичности // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 64–65.

вона існує в перехідний період, у момент цивілізаційних змін, в точці біфуркації. Це і мало місце в колонії А.С.Макаренка, що існувала в 20-х роках XX сторіччя, – на рубежі революційних змін.

Тому важливими тут є не стільки соціальний антураж педагогічної технології, не соціальні умови актуалізації педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний потенціал та ефект системи – те, що вона має на вході, і що на виході. У зв'язку з цим під час аналізу ефективності педагогічної системи А.С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого-педагогічних критеріїв, а критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А.С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу були великими прихильниками комуністичного виховання, але потім швидко "перекувалися" у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які випливають з цих умов.

Відомо, що для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, досліднику необхідно провести формувальний експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, як ми вважаємо, А.С. Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів формувальний педагогічний експеримент. Можливо, при більш детальному і глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А.С. Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Навряд чи експеримент А.С. Макаренка може бути реконструйованим у всій його повноті, із збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий навчально-виховний процес, який би був спрямований на розвиток трьох аспектів людини в їхній єдності. Для цього можна використовувати систему психолого-педагогічних і психотерапевтичних, лікувально-коригувальних, проєктивних і превентивних методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший цільовий вектор.

#### **Другий етап розвитку педагогіки та освіти (30-50-ті роки XX століття)**

Репресія парадигми суб'єкт-суб'єктної трудової школи через утвердження сталінської тоталітарної педагогіки, яка призвела до знищення педагогічної системи А.С. Макаренка та його послідовників. У той же час відновлюється класно-урочна система у достатньо повному вигляді, розробляються навчальні програми, підручники тощо.

#### **Третій етап розвитку педагогіки та освіти (50-60-ті роки XX століття)**

Період "*відлиги*", який відкрив перспективу поновлення суб'єкт-суб'єктної трудової школи. У 1958 прийнято закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР", на основі якого замість загальної обов'язкової 7-річної освіти було введено загальну обов'язкову 8-річну освіту, завершену повсюдно в 1962. Відповідно, значно розширилася мережа шкіл, що дають молоді середню освіту без відриву від виробництва. З 1966 р. розпочалося впровадження загальнообов'язкової десятирічної освіти.

Відбуваються спроби реанімувати педагогічну систему А.С. Макаренка І. П. Івановим, який розробив технологію колективного творчого виховання, методика колективних творчих справ. Розробка педагогічної системи В.О. Сухомлинського, педагогічні погляди якого співзвучні ідеям *екзистенціально-гуманістичної психології*<sup>1278</sup>, спрямовані на розвиток внутрішніх регуляторів особистості, на принцип "духовного співробітництва", колективні форми виховання та навчання, спільну колективну взаємодію: як пише О.В. Чалий, для розуміння цілого треба знати такі характеристики його складових, які зазначають взаємозв'язок частин в цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію<sup>1279</sup>.

Базування системи виховання В.О.Сухомлинського на принципі природовідповідності, на взаємодії з природним оточенням свідчить про орієнтацію зазначеної педагогічної системи на відкритість природному середовищу, про обмін енергією та інформацією між освітнім та природним середовищами.

Одним із своєрідних аспектів педагогічної системи В.О.Сухомлинського є його "*Школа радості*", яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

#### **Четвертий етап розвитку педагогіки та освіти (кінець 60-х – 70-ті роки XX століття)**

Утвердження періоду "*застою*", знищення В.О. Сухомлинського. У зв'язку з цим А.В. Петровський у 1989 році писав, що "конкретно-історичному дослідженню повинна бути піддана не

<sup>1278</sup> Галузяк В., Сметанський М. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.

<sup>1279</sup> Чалий О.В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 158-171.

тільки педагогічна думка давніх років, а й події недавнього минулого. Саме історики педагогіки повинні проаналізувати, наприклад, роки застою, коли педагогічна теорія не бачила в дитині активної особистості, здатної перебувати в постійній співпраці зі своїми вихователями; з'ясувати причини і конкретні обставини, які призвели до недооцінки, а іноді і спотвореної оцінки педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського, Я.Корчака, Ш.А. Амонашвілі, М.П. Щетиніна та інших педагогів. Історикам педагогіки пора здійснити безсторонній аналіз обставин, за яких не отримав розвитку досвід комунарської педагогіки І.П. Іванова, заглухли найцікавіші починання Л.В. Занкова, розгромлений експеримент В.В. Давидова ... Наприклад, В.Ф. Шаталова не раз колола недоброзичлива критика..."<sup>1280</sup>.

У зв'язку з цим зазначимо, що класиків сучасної світової педагогіки А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського не просто критикувалися з боку "громадськості", але ця критика звела їх у могилу, про що пише О.В. Сухомлинська<sup>1281</sup>. Як пише Ю.А. Азаров, коли він запропонував програму всебічного і гармонійного розвитку особистості учнів, то в головному НДІ АПН СРСР відповіли, що це річ абстрактна і непотрібна<sup>1282</sup>. "Звичайно, – справедливо вважає Г.П. Васянович, – так могли відповісти лише бюрократи і формалісти від науки педагогіки, яких не бракує й нині"<sup>1283</sup>.

Відбувається посилення ідеологічного крену в освіті: в 1973 році Верховною Радою СРСР затверджені *"Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту"*. "Метою народної освіти в СРСР, – вказується в *"Основах законодавства"*, – є підготовка високоосвічених, всесторонньо розвинених активних будівельників комуністичного суспільства, вихованих на ідеях марксизму-ленізму, у дусі пошани до радянських законів і соціалістичного правопорядку, комуністичного ставлення до праці, фізично здорових, здатних успішно працювати в різних областях господарського і соціально-культурного будівництва, активно брати участь в суспільній і державній діяльності, готових беззавітно захищати Соціалістичну Батьківщину, зберігати і умножати її матеріальні і духовні багатства, берегти і охороняти природу. Народна освіта в СРСР покликана забезпечувати розвиток і задоволення духовних і інтелектуальних потреб радянської людини"<sup>1284</sup>.

#### **П'ятий етап розвитку педагогіки та освіти (кінець 70-х – 80-ті роки ХХ століття)**

Назрівання процесів "перебудови", розвиток "нового педагогічного мислення", що привело до появи великої кількості педагогів-новаторів, котрі прагнули відшукати власні новаторські підходи до розв'язання чисельних проблем освіти<sup>1285</sup> та створили свої авторські школи та педагогічні системи, такі, як Ю.П. Азаров ("школа гармонійного всебічного розвитку особистості учня"), А.С. Белкін ("школа радості й успіху"), Ш.А. Амонашвілі ("вічна педагогіка життя"), Є.І. Пассов (система комунікативного навчання іншомовній культурі), С.М. Лисенкова (система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованим керуванні), В.В. Фарсов (рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів), І.Н. Закатов (культуровиховальна технологія диференційованого навчання дітей за інтересами), О.Г. Ривин та В.К. Дяченко (колективний спосіб навчання), Л.В. Тарасов (методика "екологія і діалектика"), П.М. Ерднієв (метод укрупнення дидактичних одиниць), М.О. Зайцев (методика раннього й інтенсивного навчання грамоті), Д.Б. Кобалевський (методика ефективного навчання музиці), П.В. Тюленев (педагогічна система раннього розвитку дитини, яка має багато спільного з подібними системами: М.Ібука "Після трьох вже пізно", Г. Доман "Гармонійний розвиток дитини", Б.П. Нікітін, Л.А. Нікітіна "Резерви здоров'я нашої дитини", У. Серз, М. Серз "Ваша дитина" та ін.), М.П. Щетинін (концепція розвитку "таланту як синтезу талантів"), В.Ф. Шаталов (метод опорних сигналів), І.П. Волков ("школа вундеркіндів"), М.П. Кравець (метод навчання музиці), О.М. Кушнір (природовідповідне виховання грамотності), Л.В. Занков (система розвивального навчання), Г.С. Альтшуллер (система розвитку творчої особистості), Г.К. Селевко (технологія саморозвивального навчання), О.Н. Тубельський (школа самовизначення), В.С. Біблер та С.Ю. Курганов ("школа діалогу культур"), М.М. Єфименко (система фізичного виховання дітей), Є.М. Ільїн (концепція викладання літератури як мистецтва), М.П. Гузик, О.А. Захаренко, В.А. Караковський (принципи педагогіки співробітництва), І.П. Іванов (методика комунарського виховання) та ін."<sup>1286</sup>.

<sup>1280</sup> Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с. – С. 21-22.

<sup>1281</sup> Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступление к частям книги О.В.Сухомлинской. – К.: Акта, 2008. – 430 с.

<sup>1282</sup> Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989. – 385 с. – С. 153.

<sup>1283</sup> Васянович Г. П. Педагогична етика: навчально-методичний посібник / Г.Г.Васянович. – Л.: "Норма", 2005. – 344 с. – С. 208.

<sup>1284</sup> Народна освіта в СРСР // Сб. документів 1917–1973 рр., 1974. – С. 93.

<sup>1285</sup> Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.

<sup>1286</sup> Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989. – 385 с.; Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 345 с.; Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.; Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.; Библер В. С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 4. – С. 11-19.; Єфименко М. М. За принципом "Не зашкодь!" // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 24-30; Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34-45.; Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Педагогика, 1968. – 298 с.; Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е

Зазначимо, що вітчизняний педагогічний рух авторських шкіл був прозорим та відкритим щодо їх зарубіжних прототипів<sup>1287</sup> та таких авторів ХХ століття, як М. Джонсон, Дж. Дьюї, Ж.-О. Декролі, М. Монтессорі, М. Наумберг, К. Пратт, С. Френе, П. Петерсон, Р. Штайнер та ін.

**Шостий (кризово-перехідний) етап розвитку педагогіки та освіти**  
**(90-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття)**

Апогей нового педагогічного мислення, розвиток якого на цьому етапі зустрічається з гальмівним впливом нових соціально-економічних умов, що призвели до руйнування соціалістичної суспільно-економічної формації.

Про це засвідчують слова В.М. Розіна, який пише, що і в освіті “програмам реформування педагогіки в цілому повинні передувати локальні педагогічні нововведення і зусилля на місцях, в ході яких буде сформований локальний контрольований педагогічний досвід. Однак, щоб зробити його загальнозначущим й ефективним, необхідна серйозна педагогічна критика й рефлексія (і концептуалізація), тобто в сучасній педагогіці повинен більш інтенсивно формуватися другий шар, який вчений називає “рефлексивним”. Завдання третього шару (“комунікаційного”) – обговорення загальних умов сучасної освіти (економічних, соціальних, культурних), аналіз можливих організаційних форм освіти, обговорення серйозної політики в сфері освіти, призначення та особливостей різних педагогічних практик і програм, нарешті, реалізація проектів та інших зусиль, спрямованих на оновлення сучасної освіти”<sup>1288</sup>.

90-ті роки ХХ століття разом із падінням СРСР дають поштовх не тільки узагальненню, критичному аналізу, методологічному обґрунтуванню та деякому поширенню передового педагогічного досвіду попередників у пострадянському освітньому просторі, але й створюють сприятливі умови для розвитку критичного мислення педагогів, їх рефлексивних здібностей, а відтак, й особистості, оскільки за нових умов складалося нове соціально-педагогічне середовище, що спонукало розвиток нової схеми особистісної ідентифікації педагогів. Тобто педагоги 90-тих років ХХ століття відчують себе іншими, ніж їх попередники не тільки у зв’язку із докорінною зміною суспільного устрою, його прагматизації разом із поширенням ринкових відносин, *драматичному зниженні кількості шкіл та учнів* на фоні експонентного збільшення населення планети, але й у зв’язку із розвитком нової наукової парадигми, яка стає більш лояльною до нововведень, у тому числі до актуалізації релігійно-містичного світосприйняття.

Існуюча ситуація, яка визначається О.В. Сухомлинською як кризова<sup>1289</sup>, одночасно відображав тенденцію до переорієнтації науково-педагогічних досліджень на теоретичне обґрунтування новітніх освітніх тенденцій, що постає цілком закономірним процесом, оскільки “кожна історична епоха характеризується своєю властивою їй освітньою системою. У суспільному розвитку з певною періодичністю настають часи, коли стає складним або навіть неможливим йти звичайними й апробованими шляхами. Саме в такі періоди відбувається активізація інноваційних процесів в освіті”<sup>1290</sup> (див. *додаток С*), що значно підвищує теоретичний рівень психолого-педагогічної, та, взагалі, гуманітарної сфери досліджень. Значно збільшується кількість монографічних та дисертаційних досліджень у галузі професійно-педагогічної освіти, коли вчитель (майбутній та діючий) стає одним із головних об’єктів наукових розвідок.

Разом з тим у цей час у весь голос пролунали думки про *негативні аспекти професійної підготовки та становлення вчителя*, що виявилось у певних аспектах.

Перш за все, недостатньою мірою розроблене методичне підґрунтя, що забезпечує цілісність та

изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.; Кушнир А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 24-34.; Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. – М.: Школа-пресс, 1997. – 346 с.; Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.; Селевко. Г.К. Образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.; Тарасов Л. В Новая модель школы. Экология и диалектика. – М., 1992. – 268 с.; Тюленев П.В. Читать – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: Центр “Содействие развитию и воспитанию детей”, Издательство “Соратник”, 1996. – 186 с.; Школа О.А. Захаренка як модель сучасної сільської школи: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань (Ред. кол.: І.Д. Бех та інші). – Черкаси, 2004. – 168 с.; Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А.Н.Тубельского. – М.: Политекст, 1994. – 236 с.; Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.; Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Педагогика, 1992. – 240 с.

<sup>1287</sup> Кларин М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01. / М. В. Кларин. – М., 1994. – 365 с.

<sup>1288</sup> Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с. – С. 43.

<sup>1289</sup> Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

<sup>1290</sup> Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 468 с. – С. 62.

системність підготовки майбутніх учителів, формування їх особистісних гуманістичних якостей<sup>1291</sup>. Є.П. Білозерцев зазначає, що педагогічна освіта характеризується подвійним відставанням від запитів суспільства<sup>1292</sup>. Л.П. Пуховська вважає, що "в педагогічній освіті протягом тривалого часу спостерігається тенденція екстенсивного розвитку"<sup>1293</sup>. Це підтверджує тезу про стійку тенденцію екстенсивного розвитку української педагогічної освіти і доводить, що стратегія нарощування педагогічних кадрів себе не виправдовує.

При цьому вчительська праця залишається вельми важкою, оскільки на вчительській трудовитраті припадає в середньому 58–70 годин на тиждень. При цьому 25–40% випускників педагогічних навчальних закладів не мають позитивної мотивації до своєї професії<sup>1294</sup>.

Відтак, можна говорити про феномен професійної деформації особистості педагогів, який реалізуються у таких особливостях характеру сучасного вчителя, як зверхкомпетентність, безапеляційність, нетерпимість до інакомислення, несприйняття критики, консерватизм, повчання, нотації, менторський тон, моралізаторство, дратівливість, перенос в свою родину шкільних проблем, зацикленість на професії, особливий "вчительський" зовнішній вигляд. Як наслідок – 43% опитуваних (в рамках дослідження *Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*) вчителів страждають на серцево-судинні захворювання або на виразку шлунку<sup>1295</sup>.

За даними Львівського науково-методичного інституту освіти, 13,3% опитаних педагогів бажає змінити професію, а 11,6% – прагнуть перейти працювати в інше місце роботи<sup>1296</sup>. Навіть серед керівників шкіл лише 36 % вважають, що систематично працюють над самовдосконаленням, а 64% – епізодично<sup>1297</sup>.

Спостерігається тотальна фемінізація школи (в Україні понад 80% працівників освіти – жінки, у Великобританії, США, Німеччині, Швеції, Японії їх менше 50%).

Складна соціально-економічна ситуація в Україні створює "нову систему функціонування кадрового корпусу вчителів і викладачів", коли багато з них одночасно включені в різні сфери діяльності: освіта – наука, освіта – бізнес, освіта – виробництво тощо<sup>1298</sup>.

Програма професійно-педагогічної освіти перенасичена інформативним матеріалом, вона спрямована на підготовку майбутнього вчителя як предметника, а не педагога, вихователя, коли у педагогічних закладах у майбутніх учителів формується "двомислення", оскільки вони навчаються говорити правильні слова про гуманізацію школи, про розвиток особистості дитини, але дуже часто їх реальна діяльність зводиться до дресирування дітей на засвоєння певних умінь та заучування певних відомостей<sup>1299</sup>.

Незважаючи на те, що вчительська професія вимагає ґрунтовної практичної підготовки, педагогічна практика не постає профілюючим видом фахової підготовки.

Соціологічні дослідження духовно-морального стану сучасного вчителя виявляють такі дані: 45% учителів середніх шкіл Кузбасу не задоволені культурної та інтелектуальної атмосферою в педагогічних колективах шкіл області; 82 % вчителів відчувають психологічний дискомфорт у своїй професійній діяльності; 95 % не задоволені престижем своєї професії у суспільстві (43 % вважають його низьким, 52% – вкрай низьким). Якщо наприкінці 60- х років 90 % вчителів заявляли, що вони ніколи не залишать школу, то вже в 90- х роках тільки 12% змогли однозначно сказати, що за будь-яких обставин не розлучаться з професією вчителя.

Головні висновки досліджень такі:

1. Тривалість робочого дня вчителя в 1,5-2 рази перевищує тривалість робочого дня представників більшості інших професій;
2. Порівняно з іншими професіями вчитель має найбільший обсяг щоденного понаднормової роботи та роботи у вихідні;
3. Вся понаднормова робота, набагато перевищує урочну (робота протягом нормованого робочого дня), і робота у вихідні, яка на всіх виробництвах вкрай обмежена, допускається тільки за згодою

<sup>1291</sup> Барбіна Є.С. Гуманізація професійного становлення педагога// Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб.– К.: Вища шк., 1994. – Вип. 17. – С. 20-28. – С. 27.

<sup>1292</sup> Білозерцев Є.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – 190 с. – С. 61.

<sup>1293</sup> Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с. – С. 143.

<sup>1294</sup> Петик О. Загублений світ української освіти // Дзеркало тижня. – 2001. – № 42 – С. 30.

<sup>1295</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред.. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 138.

<sup>1296</sup> Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Вид. 2. – Львів: Львів. держ. фінансово-економіч. ін-т, 2002. – 232 с. – С. 162.

<sup>1297</sup> Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя. – Вінниця: Вид-во ВДП, 1993. – 91 с. – С. 80.

<sup>1298</sup> Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с. – С. 149.

<sup>1299</sup> Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – 160 с. – С. 49-50.

профспілки і оплачується в кілька разів вище урочної, вчителю не оплачується – він виконує її даром;

4. Обсяг щоденного робочого часу вчителя не вивчений, не врахована і не відображено в чинному трудовому законодавстві;

5. Здоров'я, соціально-побутові умови, оплата праці, відпочинок, самопочуття, професійний престиж вчителя завжди були і залишаються за межами суспільно-державної уваги, поваги, турботи;

6. Серед усіх без винятку видів масового професійної праці праця вчителя – найбільш нервовий, напружений, виснажливий, тяжкий, це воістину каторжна праця.

Аналіз сучасної соціально-освітньої ситуації дозволяє виокремити такі її особливості, що негативно позначаються на розвитку особистості педагога:

1. Прагматизація освітніх запитів дорослих і у зв'язку з цим зниження рівня загальнокультурного компонента в змісті освіти.

2. Дезорієнтація людини у світі цінностей та ідеалів і у зв'язку з цим зниження значущості громадянської та суспільної культури.

3. Пасивність освітніх потреб людей, придушення, у тому числі і засобами масової комунікації, духовних і творчих освітніх ініціатив.

4. Зниження ролі формальної безперервної освіти та посилення ролі інформальної, що носить неструктурований характер і сприяє в цьому зв'язку освіти на рівні буденної свідомості і соціальних стереотипів.

5. Втрата єдиного освітнього простору, що створює штучні бар'єри на шляху розвитку людини і тим самим несуча реальну загрозу культурі<sup>1300</sup>.

Подібні ж висновки часто-густо зустрічаються на сторінках українських педагогічних видань, де наголошується, що "на сьогодні система педагогічної освіти продовжує залишатися в полоні тоталітарних міфів і стереотипних уявлень про місію вчителя"<sup>1301</sup>, коли, як пише Є.Ю.Захарченко, "Ідеали професії втрачені. У більшості вчительство перетворилося на урокодавство, що унеможливорює постійне духовне спілкування з дитиною"<sup>1302</sup>.

За таких умов виник феномен **множинності педагогічних парадигм** та, взагалі, різних педагогік, а освітня система організаційно розпоршилась через появу чисельних навчальних закладів нових типів на всіх освітніх рівнях, коли загальноосвітні школи перетворювалися на гімназії і ліцеї, середні спеціальні навчальні заклади – на коледжі, інститути – на університети, університети – на національні університети.

Ці висновки постають певним філософсько-психологічним обґрунтуванням нової холістичної, людиноцентрированої освітньої парадигми, яка ініціюється кризовими явищами в освітній галузі, що характеризуються розвитком ідей національного виховання; розробкою різних концептуальних підходів до побудови освітнього середовища, у межах якого реалізуються процеси самореалізації та самовизначення особистості всіх учасників педагогічного процесу; широким впровадженням інновацій у шкільну практику; створенням мережі різних за типом навчально-виховних закладів. При цьому, якщо раніше авторські навчально-виховні системи були певною подією на терені педагогічної практики, то в 90-х роках ХХ століття з'явилися нові освітні системи, втілені у мережі авторських освітніх закладів ("*Школа розуміння*", "*Школа розвитку*", "*Школа віри*", "*Школа діалогу культур*", "*Школа розвитку цілісної особистості і підготовки ділової людини*", "*Школа життєтворчості особистості*", "*Школа самореалізації особистості*", "*Школа-родина*" тощо)<sup>1303</sup>,

У цьому зв'язку важливими є такі сучасні авторські школи (технології, методики, програми) українських педагогів-новаторів, як:

"*Технологія гнучкої диференціації освіти в школі "Азімут"*" (автор: С.І. Подмазін, директор Запорізького обласного науково-методичного центру психології та соціології освіти, кандидат психологічних наук); *освітня програма "Довкілля"* (автор: В.Р.Ільченко, директорка Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України), "*Рекреаційна технологія*" (автор: О.Д.Дубогай – завідувачка кафедри фізичного виховання і здоров'я НПУ ім.М.П.Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор), *творча лабораторія "Пошук"* (автор: Т.С. Прошкуратова, Герой України, Заслужений вчитель України), *школа співробітництва* (автор: М.П. Гузик, директор Авторської експериментальної спеціалізованої І-ІІІ ступенів школи-комплексу м. Южного Одеської області, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України), "*Школа цілеспрямованої підготовки студентів до*

<sup>1300</sup> Касаткина Н., Качан Л. Учитель XXI века [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zdd.1september.ru/2005/01/13.htm>

<sup>1301</sup> Петик О. Загублений світ української освіти // Дзеркало тижня. – 2001. – № 42 – С. 30.

<sup>1302</sup> Захарченко Е.Ю. Учитель глазами ученика // Педагогика. – 1999. – №1. – 150 с. – С. 61-62.

<sup>1303</sup> Попова О. В. Развитие инновационных процессов у средних общеобразовательных учебных заведений Украины в XX столетии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О. В. Попова. – Харьков, 2001. – 468 с. – С. 284.; Перекрестова Т. С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / Т. С. Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 252 с.



творчості та майстерності у педагогічній професії" (автор: Г.С.Сазоненко, директорка Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук)<sup>1304</sup>, "Чарівний світ" (автор: М.П.Лещенко, доктор педагогічних наук, професор)<sup>1305</sup>, художньо-естетична студія "Райдуга" (автор: А.Ф.Луньов, митець і педагог, с. Пархомівка Харківської області).

Загалом, знаннева освітня парадигма, орієнтована на ЗУНІ у цей період починає на рівні декларацій трансформуватися на особистісно орієнтовану парадигму, спрямовану на розвиток особистості за допомогою ЗУНІВ<sup>1306</sup>, які починають змінюватися на компетенції, що відображають новий рівень узагальнення у царині освітньої телеології (системи цілей).

При цьому цей період знаменується поряд із розвитком нового педагогічного мислення й утвердженням **парадигми навчання**, що позначається на розвитку знанневоцентричної школи, поширенні **Болонської системи освіти**, що, як вважає К.В. Корсак та деякі дослідники, є сучасним **освітнім міфом**<sup>1307</sup>.

Зазначені етапи в цілому збігаються з **етапами розвитку освіти та педагогічної думки** в СРСР, розробленими А.А. Сбруєвою<sup>1308</sup>, яка головною характеристикою основних критеріїв, за яким визначаються етапи розвитку освіти вважає досягнення більш високого рівня обов'язкової освіти, проведення освітньої реформи.

**I етап** – до середини 30-х років. Ліквідація неписьменності, запровадження обов'язкової початкової освіти. Становлення системи радянської освіти. Основні принципи побудови нової школи. Особливості діяльності освітньої системи на Україні у 20-ті роки.

Політика українізації (1923-1933р.р.) та контрукраїнізації (з 1933р.) в освітній сфері. Школа на Україні в період голодомору.

Пошуки нових форм і методів навчання, шляхів організації змісту освіти. Комплексні програми ДНР. Відмова від класно-урочної, запровадження бригадно-лабораторної та проектної форм навчання.

Заснування нових типів шкіл: робфаків, шкіл фабрично-заводського учнівства, фабрично-заводських семирічок, шкіл селянської молоді, шкіл 10-річок.

Повернення до старих форм та методів навчання на початку 30-х років. Постанови "Про початкову та середню школу" (1931 р.), "Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі" (1932 р.). Уніфікація структури загальноосвітньої школи в рамках усієї країни (1934 р.). Введення нових стабільних навчальних планів та підручників.

Розробка радянськими педагогами питань мети виховання, його змісту, форм та методів; питань діяльності дитячих та юнацьких організацій у нових соціальних умовах. Розробка теорії та практики колективного виховання. Проблеми політехнічної освіти. Педагогічні погляди Н.К.Крупської, П.П.Блонського, С.Т.Шацького, О.Ф.Музиченка, Я.Ф.Чепіги, С.А.Ананьїна.

**II етап** – з середини 30-х років до кінця 50-х років ХХ століття. Досягнення рівня обов'язкової неповної середньої освіти. Поступове перетворення радянської школи у "сталінську гімназію" з відмовою від методичних пошуків 20-х років. Заборона педології. "Про педологічні збочення у системі Наркомосів" (1939 р.).

Радянська школа у роки Великої Вітчизняної війни. Зміни в організації та змісті навчально-виховного процесу. Участь учителів та школярів у військових діях, суспільно-корисній та виробничій праці. Розвиток системи вечірніх та заочних шкіл. Становлення АПН РРФСР, введення іспитів на атестат зрілості, нової системи оцінювання знань на етапі завершення війни.

Розвиток загальноосвітньої школи у другій половині 40-х та у 50-х роках. Введення обов'язкової 7-річної (1949 р.) та 8-річної (1959 р.) освіти. "Закон про укріплення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР" (1958 р.). Створення ПТУ. Організація виробничого навчання, посилення

<sup>1304</sup> Авторські програми розвитку дітей для початкових шкіл України: Частина 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/direct.phtml?url=zmist.htm>

<sup>1305</sup> Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі. До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с. – С. 3. Основою виховання творчої особистості учнів постає особливий створений вчителем добрий чарівний світ як пізнавально-активне поле культурно-естетичного потенціалу.

<sup>1306</sup> Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 46 с. – С. 24-25.

<sup>1307</sup> Корсак К.В. О Болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>; Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>; Чапаев Н.К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения / Н. К. Чапаев Н.К., Чошанов М.А. // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2011, № 10 (69). – С. 3-27.; Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012; Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.; Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>; Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012; Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>; Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>; Прякин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013; Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с. – С. 91-100.

<sup>1308</sup> Сбруева А.А., Рисина М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

профорієнтаційної роботи загальноосвітньої школи. Введення у 1959 році на Україні закону про вивчення української мови згідно з бажанням батьків. Розширення системи шкіл-інтернатів. Перебільшення їх значення як основної форми підготовки до життя.

**III етап** – 60-70-ті роки XX століття. Перехід до загальної середньої освіти. Організація шкіл з подовженим днем навчання. Запровадження викладання предмета "Основи політехнічних знань". Заснування шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів (іноземних мов, математики, природничих наук тощо). Укрупнення шкіл. Централізація управління освітою. Створення союзно-республіканського міністерства освіти (1966 р.). Перетворення Академії педагогічних наук РРСФР в АПН СРСР. "Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи" (1972 р.). "Основи законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту" (1973 р.).

Розвиток педагогічної науки. Дослідження взаємозв'язку навчання та розвитку особистості (Л.В.Занков); сутності процесу навчання, шляхів удосконалення структури уроку, методів навчання (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, І.Т.Огородніков, М.М.Скаткін, С.Х.Чавдаров); проблеми програмованого навчання (П.К.Гальперін, Л.М.Ланда, Н.Ф.Тализіна); теорія та практика проблемного навчання (І.А.Лернер, М.І.Махмутов, М.М.Скаткін). Розробка теорії та практики громадянського виховання, формування активної життєвої позиції школярів (В.О.Сухомлинський, І.П.Іванов).

**IV етап** – друга половина 70-х – кінець 80-х років. Процес подальшого розвитку системи загальної середньої освіти в СРСР, пошуки шляхів приведення її у відповідність до рівня розвитку НТП. Освітня реформа 1984 року.

Пошуки педагогічними колективами шляхів інтенсифікації навчального процесу, урахування індивідуальних особливостей школярів в умовах класно-урочної системи, гуманізації навчання. Сутність педагогіки співробітництва. Ідеї педагогів-новаторів Ш.О.Амонашвілі, С.М.Лисенкової, О.А.Захаренка, В.Ф.Шаталова, Т.І.Гончарової, В.А.Караковського, І.П.Волкова.

Розробка теоретико-методологічних проблем педагогіки. (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, В.В.Ільїн, Б.С.Гершунський, В.В.Краєвський, Й.М.Скаткін, М.Д.Ярмаченко). Проблеми змісту освіти (М.П.Кашин, М.М.Скаткін, І.Я.Лернер). Проблеми удосконалення форм та методів навчання (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, О.І.Бугайов, В.В.Давидов, С.У.Гончаренко, В.І.Лозова, В.А.Онищук, І.П.Раченко, Т.І.Шамова). Розробка теорії та практики виховного процесу (В.А.Караковський, В.М.Коротов, М.Ю.Красовицький, А.В.Мудрик, Л.І.Новікова, І.П.Харламов, Н.Є.Щуркова). Проблеми педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, Є.М.Ільїн, В.А.Кан-Калік, М.О.Лазарев, Л.І.Рувинський, Н.М.Тарасевич).

Процес утворення національної системи освіти в незалежній Україні. Закон України "Про освіту". Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). Концепція національного виховання.

Наведена стадійність в розвитку педагогіки соціалістичного періоду знаходить підтвердження і в працях українських історіографів, які вивчають **історико-педагогічний процес**. Так, Н.М. Гупан постулює такі етапи розвитку історико-педагогічної думки зазначеного періоду:

**1917 – 20-і роки XX ст.** визначаються як період формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки, коли здійснювався активний пошук нових шляхів у розвитку української освіти та педагогічної науки. Пріоритетним напрямом розвитку вітчизняної історії педагогіки у цей період була, як вважає Н.М. Гупан, національна ідея.

**30-40-і роки XX ст.,** коли відбувалося укорінення ідеологічного догматизму, знеособлення, утилітаризм і примітивізм в постановці й розв'язанні як теоретичних, так і технологічних проблем науки. Як пише Н.М. Гупан, "30-і роки були пов'язані з докорінними змінами в методології наукових досліджень, згортанням українізації, посиленням тиску на наукову інтелігенцію та педагогічну думку України, поступовим переходом значної частини дослідників на класово-більшовицькі позиції. Цей етап характеризувався різким зменшенням кількості історико-педагогічних праць в Україні та зниженням їх наукового рівня".

**Друга половина 50-х XX ст. – початок 70-х років,** коли історико-педагогічна наука набуває певного розвитку, коли "Спостерігався відхід від жорсткої соціологізаторської схеми, зокрема серед чинників розвитку школи називались і суто педагогічні (А.Бондар, М.Гриценко, М.Гриценко, І.Пука, С.Чавдаров та ін.) Наслідки "відлиги" відчувались і в 70-х роках, коли посилились тенденції застою в суспільних науках". У цей період, як пише Н.М. Гупан, "історико-педагогічна наука пододала кризу і вийшла на новий якісний рівень свого розвитку. В персоніфікованих працях видатні педагоги стали висвітлюватись у взаємозв'язку зі своїми попередниками та сучасниками в контексті розвитку самої педагогічної науки. Перевага надавалась педагогічним персоналіям А.Макаренка, Г.Сковороди, Т.Шевченка, І.Франка, але стали повертатись із забуття постаті Б.Грінченка, О.Маковея, Я.Чепіги та ін. (Т.Горбунцова, Г.Гриценко, О.Дзевєрін, Н.Калениченко, Ф.Науменко, М.Ніжинський, Г.Паперна, І.Тертичний, В.Савінець, Г.Савицька, В.Смаль та ін.)...почали з'являтися праці з глибоким аналізом розвитку історії національної думки в Україні (А.Бондар, О.Дзевєрін, Б.Мітюрів, Є.Мединський, Ф.Науменко, С.Чавдаров та ін.), історії зарубіжної педагогічної думки (В.Войтко, Я.Гіневський, Ю.Гільбух, М.Григор'єв, Г.Жураківський, М.Іваницький, Г.Касвін, Т.Петрусенко та ін.), методології історико-педагогічних досліджень (Н.Гончаров, М.Гриценко, О.Дзевєрін та ін.)".

**Друга половина 70-х – 80-і роки,** коли позитивні зрушення були знову певною мірою нівельовані. Дослідження цього періоду дещо "розширили свою фактологічну базу, але значна кількість праць характеризувалась певним схематизмом (Л.Баїк, І.Пука, В.Смаль та ін.). Позитивним явищем стала поява розвідок про взаємовпливи української освіти з освітою інших країн, в основному соціалістичних (О.Алексюк,

В.Гомоннай, І.Жерносек, І.Трилинський та ін.). Але з поля зору істориків школи та освіти фактично випало поняття багатомірності і різноплановості вітчизняного освітнього процесу у взаємозв'язках з кращими здобутками світової педагогічної науки".

**Друга половина 80-х років – середина 90-х років ХХ ст.** – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і відродження національної науки. Початок періоду співпадає з наростанням процесу демократизації, що спричинив справжній інформаційний вибух у науках про суспільство і насамперед в історичних<sup>1309</sup>.

В одному з інтерв'ю (*"Разномыслие, как ни странно, началось при Сталине..." //* *"Академия Тринитаризма"*, М., Эл № 77-6567, публ. 20298, 05.03.2015), присвяченому проблемам розвитку радянської освіти, чітко простежується динаміка цього розвитку.

Добре відомо, що в ранній радянський період, в 1920-ті роки, різномудство і різноманітні педагогічні експерименти допускалися і заохочувалися. Але на самому початку 1930-х років почалася досить серйозна уніфікація, яка призвела до у кінці 1930-х років, на початку війни, до досить жорсткої моделі сталінської школи. В результаті в 1943 році радянське керівництво постало перед ситуацією дуже серйозної кризи школи.

Йшла війна, і у держави не вистачало грошей на підтримання самого інституту школи. Дуже багато вчителів пішли на фронт, а багато хто вже й загинули. Одні школи та учні переїжджали (в евакуацію або звільняючи шкільні будівлі для штабів і госпіталів). Евакуйовані діти потрапляли до школи в тилу. Туди ж потрапляли і евакуйовані вчителі. У 1943 році, коли радянські війська наближаються до державного кордону, дедалі гостріше постає проблема "відновлення народного господарства". І тут, звичайно, всі погляди звертаються на молоде покоління, яке не ходить до школи, і, як починають показувати перевірки, навіть ті, хто до школи ходить, показують такий низький рівень знань, що не дуже зрозуміло, як вони потім зможуть навчатися у вузах, як зможуть стати інженерами і кваліфікованими робітниками. І перший крок, який робить радянське керівництво, – скасовує в школах соціалістичне змагання на успішність, коли адміністрація школи і вчителі були зацікавлені в тому, щоб статистику і успішність завищувати.

Після скасування соціалістичного змагання по школах розсилається ряд інспекцій, і вони виявляють величезні прогалини в знаннях, навіть у центральних школах Москви. З'ясовується також, що вчорашні школярі, які потрапляють на фронт, не володіють найпростішими, базовими навичками. Стає зрозуміло, що школа не виконує якихось основних своїх завдань. І тоді міністр освіти каже, що треба боротися з формалізмом у шкільному викладанні, коли суворо заборонялося примушувати дітей заучувати напам'ять без розуміння змісту написаного, оскільки програма була побудована на тому, що діти просто заучували напам'ять параграфи підручника.

Наступний період – "відлига"; це був процес відносного звільнення в культурній сфері. Але в освітній все було не так просто, тому що в 1958 році була проведена шкільна реформа, пов'язана з ідеєю "зближення школи з життям", і вона була досить жорсткою і зменшувала права тих учнів, які обирали для себе шлях "школа - вчз". Між цими двома інституціями був поставлений проміжний етап роботи на виробництві, коли було потрібно пов'язати школу з життям, а школярі, які закінчують школу, повинні обов'язково отримати досвід роботи на виробництві. Спочатку цю політику намагалися реалізувати досить жорстко: пов'язували конкретні школи з конкретними виробничими підприємствами, які перебували поруч, і на цих підприємствах діти повинні були працювати 1/3 всього їх навчального часу. Для того щоб встигати проходити і основну програму, десятирічку довелося замінити одинадцятирічкою. Радянська економіка і радянська освітня система цю реформу пережили дуже погано, при цьому виробниче навчання звелось до того, що в селах учнів шкіл почали експлуатувати на некваліфікованих сільгоспроботах, а в містах школярі дуже рідко потрапляли на таке виробництво, де вони могли освоїти технологічну професію. Вже до 1963 року реформу почали потихеньку згортати. Керівництво країни намагалось якось змінити ситуацію на ринку праці, коли лише 10% випускників середніх шкіл потрапляли у вузи, а інші повинні були шукати собі роботу. При цьому ті позиції, на які вони могли претендувати, не вимагали закінчувати ні 10, ані навіть 8 класів: це були найбільш низько кваліфіковані спеціальності. Замішляючи цю реформу, радянське керівництво прагнуло підготувати для радянської індустрії та сільського господарства висококваліфікованих робітників. Насправді ж ця мета не була реалізована, а рівень навчання в більшості шкіл падав.

Як тільки була згорнута і реформа 1958 року, і культурна політика "відлиги", цензура в школі ставала дедалі сильнішою, особливо до початку 1970-х років, після 1968 року. Тодішню ситуацію дуже добре описує відомий фільм "Дожиждемо до понеділка": згадайте головного героя, вчителі Мельникова, який обурюється з приводу нового підручника історії. Тим не менш всередині радянської освітньої системи стали з'являтися майданчики, на яких було дозволено виховувати майбутню наукову еліту. Більшою мірою, звичайно, наукову, ніж культурну, і більшою мірою технічну, ніж гуманітарну. Навіщо це було потрібно, добре зрозуміло: Радянський Союз брав активну участь в гонці озброєнь і у військовому змаганні зі Сполученими Штатами і взагалі з західним блоком.

На початку 1960-х років було збільшено кількість мовних шкіл і почали створюватися добре відомі багатомовні фізико-математичні школи. Однак наступали моменти (їх було кілька в історії цих шкіл), коли найбільш волелюбних викладачів виганяли з роботи. Так, наприклад, на початку 1970-х років була розгромлена знаменита Друга московська фізико-математична школа.

До кінця 1980-х років, до кінця перебудови, коли неймовірно активізувалася як суспільна, так і педагогічна діяльність, виникло дуже багато вчительських об'єднань, які збиралися на з'їзди, обговорювали, що потрібно зробити зі школою, щоб вона стала краще, щоб вона відповідала потребам нового демократичного суспільства. Коли читаєш матеріали цих зустрічей, стає зрозуміло, що всі ці новачки дозріли набагато раніше.

<sup>1309</sup> Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: 13.00.01. – Київ, 2001. – 487 с.; Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2000. – 222 с.

## 5.6. ПЕДАГОГІКА КОМУНІСТИЧНОЇ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ФОРМАЦІЇ

Відповідно до діалектичної схеми розвитку, общинний (традиційний) соціальний тип рано або пізно розпадається, що створює умови для розвитку сучасного суспільства, яке, після низки історичних маневрів, знову повертається на общинні рейки, але вже на новому рівні розвитку.

Система ж общинних відносин валиться від впровадження атомарного принципу купівлі-продажу, що розвиває в людині індивідуальний початок і призводить до уречевлення суспільних відносин. Описано такий випадок: в Південній Америці жила відносно процвітаюча індіанська община. Люди охоче і весело спільно працювали, будували дороги, школу, житло співтовариству в цілому і один одному. Протестантські місіонери, що приїхали, захопилися соціальним кліматом в общині. Але вони були проти безкоштовної праці, тому що, на їхню думку, кожна праця повинна бути оплачена. І переконали! Тепер староста одержував “бюджет” і, викликаючи людей на загальні роботи, сплачував їм. І люди перестали брати участь у таких роботах, усім здавалося, що староста недоплачує. Соціологи, що спостерігали за цим випадком, були уражені, як швидко усе прийшло в запустіння і як швидко спилися жителі цих сіл.

Розглянемо проблему розпаду СРСР, що мав багато рис традиційного товариства. Як пише В.В.Кізіма<sup>1310</sup>, цей розпад був продиктований тим, що темпи приросту національного доходу до початку 80-х років упали до рівня, який означав фактичну економічну стагнацію Радянського Союзу, що супроводжувалося наступними процесами.

По-перше, процес виробництва став самодостатнім, а споживач підпав під владу виробника, коли оцінка роботи підприємств велася за витратами праці, матеріалів і грошей (за “валом”), а не за задоволенням потреб споживачів.

По-друге, завдяки великим природним запасам економіка розвивалася переважно екстенсивним шляхом, що викликало дефіцит трудових ресурсів. Це, у свою чергу, зумовило практику виплати незароблених грошей, зростання утриманських настроїв, марнотратства, розкрадань, падіння престижу сумлінної праці, зниження відповідальності на своєму робочому місці (пройшла серія аварій по всій країні), посилилася психологія зрівнялівки, знизилася мотивація праці і відповідно зменшилася її продуктивність.

В. В. Кізіма вважає, що причина такого стану речей полягає в тому, що хоча приватної власності не було, праця була наймана, тому що “власність була загальнонародною, тобто усі були її співвласниками, одержували відповідні “дивіденди” із суспільних фондів споживання у вигляді безкоштовного медичного обслуговування, безкоштовної освіти і т.п., але реальне керування цією власністю здійснювали не трудові колективи, а партгосноменклатура і державно-бюрократичний апарат”.

Можна дійти висновку, що був порушений принцип “зворотного зв’язку”, що точно діє в общинному соціумі, де керування здійснюється виборними елементами (старостами, отаманами, гетьманами та ін.), що живуть у товщі цієї общини. У результаті член общини не був відчуженим від продуктів своєї діяльності внаслідок принципу “сифонного” розподілу матеріальних благ. При порушенні цього принципу процес споживання матеріальних благ перестає бути “симетричним” процесу виробництва цих благ.

Для того, щоб усунути це явище відчуженості в процесі трудової діяльності, В. В. Кізіма пропонує перейти від відносин найманої праці до відносин самоврядування, тоді суб’єкт праці, що одночасно є суб’єктом керування цією працею, буде творчим суб’єктом, а мотивація його діяльності буде знаходитися в ньому самому (що відповідає принципу самодостатності, характерного для общинного типу господарювання). “Остання обставина означає можливість такої продуктивності праці, якої не було при старому соціалізмі, якої немає в існуючому капіталізмі. Йдеться про суспільство самостійних і одночасно пов’язаних у єдиний суспільний організм самоврядних асоціацій різних рівнів, про суспільство не державно-бюрократичного, а демократичного соціалізму”<sup>1311</sup>.

Зразком даного самокерованого суспільства можна вважати так званий **“експеримент Мондрагона”**, котрий аналізує В. В. Кізіма<sup>1312</sup>. Мова йде про Мондрагонську групу кооперативів в іспанському містечку Мондрагон у Країні Басків. Якщо в акціонерних кооперативах традиційного типу акції, у яких виражається власність кооперативу, можна продавати і передавати, тобто робоча

<sup>1310</sup> Кізіма В. Наемный труд и самоуправление // Вибір. – 1996. – № 1–2. – С. 58–71.

<sup>1311</sup> Кізіма В. Наемный труд и самоуправление // Вибір. – 1996. – № 1–2. – С. 58–63.

<sup>1312</sup> Кізіма В. Наемный труд и самоуправление. – С. 39, 64–71.

власність може відчужуватися від інвесторської власності (що рано або пізно призводить до саморуйнування таких кооперативів), то в кооперативах Мондрагона використовується цілком інша модель: тут нові члени отримують акції не за гроші, а “на основі праці”, коли в якості оплати вступного внеску члени, що вступають до кооперативу, авансують свою працю в розмірі річної зарплати. Для кожного члена кооперативу відкривається індивідуальний рахунок, на якому фіксується його частка в капіталі кооперативу. На індивідуальний рахунок надходить 6 % річних, при цьому він являє собою позику кооперативу. Прибуток щороку вписується в кредит індивідуального рахунку, а витрати – у дебет, при цьому він є як би внутрішнім банком, із якого при необхідності вилучаються засоби для колективного інвестування кооперативу.

Індивідуальний рахунок при цьому зростає не пропорційно кількості акцій члена кооперативу, а відповідно до його внеску в прибуток, що залежить від рівня кваліфікації і “окладу” члена кооперативу.

У Мондрагоні прибуток відрізняється від такого на капіталістичній фірмі, де прибуток є доходом, котрий одержуваний після відрахування усіх витрат виробництва (включаючи і “витрати” на працю). У Мондрагоні ж прибуток є доходом після відрахування всіх нетрудових витрат, тому що тут праця є не “витратою”, а капіталом, що авансується членами кооперативу.

Завдяки такому економічному механізму кооперативи в Мондрагоні є економічно стабільними і легко протистоять економічним спадам у виробництві. А за оцінкою спеціалістів продуктивність і рентабельність розглянутого типу кооперативів вище, ніж на капіталістичних підприємствах, де нині звучать голоси на користь більш рівномірного розподілу приватної власності.

Ми бачимо, що докорінна відмінність між традиційним типом кооперативу і розглянутого типу лежить у **неакціонерній формі власності й в обмеженні частки найманої праці**. Тут також спостерігається *зрівняльний принцип прийняття рішення* (“один член – один голос”). Відсутність акцій виступає чинником *економічної самодетермінації* кооперативу, його общинної закритості, тому що члени кооперативу не продають акції і не залучають додаткових власників. Як пише В.В.Кізіма, “поняття “право власності” у застосуванні до Мондрагону втрачає звичайну визначеність. Те, чим тут “володіють”, є не мов би спільно встановлений “простір” для спільних дій, подібних спільній діяльності вчених або професіоналів. Оскільки такі простори не можуть знаходитися в індивідуальному володінні, вони не можуть ні накопичуватися, ні ділитися, ні продаватися... вступ у кооператив передбачає не стільки “інвестування” у фірму, скільки згоду “розділити долю” із своїми колегами по роботі”. Тому цей простір... навіть не є “суспільною власністю”, оскільки це взагалі не частина власності, якою можна володіти. Це демократичний суспільний інститут”<sup>1313</sup>.

Спільний економічний простір розглянутого типу кооперативів значно скорочує дію принципу приватновласницького індивідуалізму, а людина тут включається в загальний простір на правах невідчуженого члена, тому що прибавочний продукт кооперативу тут індивідуально ніким не присвоюється. Тобто відношення “індивідуум – колектив індивідуумів” замінюється таким відношенням, у котрому немає економічної диференціації індивіда і колективу. Тобто виявляється злиття функції керування і виробництва, що виявляє наріжний принцип синергії – *самодетермінацію*.

Потрібно відзначити, що в масштабі цілісного соціуму рівень соціальної синергії найбільш високий зараз у Швеції. Шведська центристська соціально-економічна модель сформувалася в результаті переходу від общинного (натурального) типу до капіталістичного (ринкового) минаючи еру колоніальних володінь, що передбачає різке падіння соціальної синергії за рахунок укорінення “вампіричної” моделі економіки. Таким чином, у Швеції процеси падіння соціальної синергії не досягли критичної точки, що і дозволило інтегрувати патріархальну і сучасну соціально-економічну моделі в щось третє, а саме – у центристський тип устрою

Державна форма власності у Швеції акумулює і перерозподіляє значні кошти на економічні і соціальні потреби. На державних підприємствах працюють 31 % робочої сили, а за розміром державного сектора Швеція займає перше місце серед розвинених країн Заходу, а також одне з перших місць за рівнем життя її населення. Тут частка кооперативної власності, зосередженої в руках колективу людей, постійно зростає. Вміла податкова політика забезпечує торжество принципу соціальної справедливості, коли біля 80 % національного доходу перерозподіляється через податки в соціальні сфери.

Отже, можна сказати, що витоково ведуться дві протилежні лінії соціальної організації. Їх нині можна визначити як *традиційне і сучасне* (західне) суспільства. Про останнє Е.Фромм писав, що людина, звільнившись від кайданів середньовічного общинного життя, страшилася нової свободи, що

<sup>1313</sup> Кізіма В. Наемный труд и самоуправление. – С. 67-68.

перетворила її на ізольований атом. Вона знайшла притулок у новому ідолопоклонстві крові і ґрунту, до самих очевидних форм якого відноситься націоналізм і расизм”, а також фашизм як результат параноїдального страху західної людини.

Потрібно сказати, що кристалізація сучасного суспільства призводить до руйнації всіх обцинних солідарних зв'язків і сприяє перетворенню людей на індивідуалістів, що мають тенденцію з'єднуватися в класи і партії, щоб вести боротьбу за свої інтереси. Тут лежить принципове заперечення соборної особистості (як фокусу суспільних відносин), у якому відбита суть традиційного суспільства. У цілому, традиційне суспільство будується відповідно до метафори *сім'ї*, а сучасне – *метафори ринку*.

Повертаючись до *Мандрагори*, відзначимо, що тут виявляється злиття функції управління і виробництва, що постає процесом самодетермінації. У плані самодетермінаційних механізмів у сфері трудової діяльності можна говорити про так звані *мотивовані вміння*, які доставляють працюючим задоволення і виступають джерелом творчої праці – праці заради самої праці.

Така вільна праця як спосіб творчого самовираження легше досягти при децентралізації бюрократичних систем і перетворенні їх на невеликі підрозділи, де буде більше простору для творчості і де відносини будуть більш гуманними і товариськими ... при децентралізації невеликі підприємства, що виробляють продукцію, крім ефективності, зможуть ставити перед собою більш високі, гуманні і в кінцевому рахунку більш сприятливі зростанню продуктивності праці цілі. Раймонд Моріяма наводив приклад невеликого підприємства у Франції, працівники якого вирішили трудитися на загальне благо, а не тільки лише для задоволення своїх особистих інтересів. У 30-х роках ХХ століття Марсель Барбю, успішний годинникар, спробував зацікавити робітників створенням підприємства на більш конструктивній основі, тобто такого, де різниця між наймачем і службовцем була б зведена до мінімуму або взагалі до нуля. Пропозиція це не зустріла підтримки у більшості робітників – мабуть їх влаштував той статус, коли всю відповідальність несе хтось інший. Тоді М. Барбю залишив свою колишню діяльність і підібрав групу з чотирьох робітників різних професій, які поділяли його ідеї. Вони розробили зразковий статут на основі етичних принципів, за якими їм треба буде разом жити і працювати. Через два роки на новому підприємстві трудилося вже 90 осіб, і воно стало провідним у своїй галузі. Головний їхній етичний принцип полягав у наступному: "Коли ми заробимо і заробимо стільки, щоб забезпечити матеріально себе в достатній мірі, ми будемо використовувати заощаджений на виробництві час для самоосвіти". Верстати зупинялися під час робочого дня, в цехах з'являлися відомі професори і читали лекції з літератури, мистецтва, музики та ін. За це запрошені професори, природно, отримували відповідні гонорари. Говорячи про високу якість своєї продукції, М.Барбю зазначав: "Наші годинники повинні бути найкращими, тому що наша продукція не самоціль, а лише засіб для досягнення більш високих цілей ... Ми створюємо годинник, щоб створювати людину"<sup>1314</sup>.

Як бачимо, творча колективна праця є гуманною, успішною і передбачає самореалізацію людини у процесі пізнання Істини, яка, за висловом з Біблії, "робить людину вільною". Така праця виражає сутність комуністичної праці, що буда найбільш повно реалізована на ґрунті слов'янської цивілізації. Комуністична, тобто вільно-колективістська праця, що приводить до розвитку *комуністичної свідомості*, виступає не утопічною конструкцією, а реальністю, що було показано в матеріалі В. Ю. Татура "Комуністичний загін МІФІ "Пошук"<sup>1315</sup>, в якому міститься короткий літопис одного з небагатьох *комуністичних студентських будівельних загонів* "епохи застою" (1982 р).

В.Ю. Татур, організатор і командир загону "Пошук", наводить факти з його життя, деякі з яких ми використовуємо для проведення аналізу феномену комуністичної свідомості. Наведемо уривки зі статті В. Ю. Татура, виділяючи жирним шрифтом найбільш важливі місця.

"Труднощі з роботою і побутом призвели до того, що загін покинуло декілька чоловік (я їх не міг утримувати, оскільки *загін був заснований тільки на добровільності*). Залишилося 12 бійців.

Найголовніше, що сталося в загоні (і чому він потім був названий "Пошук") – незапланований соціальний експеримент. Коли ми виїхали, *у нас був командир, комісар і майстер, тобто була єдиноначальність. Через тиждень після початку робіт стихійно виникла координаційна рада загону, в яку міг увійти будь-хто. Ця рада приймала всі рішення. Після ж того, як загін покинули кілька студентів, виникла система управління, яку інакше, як словом "анархія", не назвеш*. Залишився тільки один координатор – майстер, який доводив до бійців виробничі плани на наступний день і відбирав бажаючих на роботи. Будь-хто міг не виходити на роботу. *І саме в цей момент продуктивність праці різко зросла, не було жодного, хто ухилився від роботи. Я не міг*

<sup>1314</sup> Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с. – С. 99-100.

<sup>1315</sup> Татур В. Ю. Коммунистический отряд МИФИ "Поиск" // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17478, 24.05.2012

**втримати не виходити на роботу навіть захворілих. Працювали з ранку і до ночі.** Я думаю, що це пов'язано з тим, що в загоні залишилися ті, хто йшов **працювати для інших свідомо.** Саме цей феномен, який мав місце у моєму житті, досі, не дивлячись на все, що відбувається навколо, дає мені сили і **живить мою віру в можливість іншого майбутнього для людства. Майбутнього, заснованого не на егоїстичних інтересах особистості, не на приматі приватного над загальним, а на тому, що духовна зрілість, почуття жалю і загальної справи є основа майбутнього світу. І це – не утопія, а цілком реальна можливість ...**

Важливим наслідком такої самовідданої роботи було те, що **хлопці не захотіли припиняти діяльність загону, а зробити її цілорічною.**

Перше, що було вирішено – це те, що **кожен має право так розпорядитися заробленими коштами, як вважає за потрібне, навіть забрати собі. Останнього не зробив ніхто.** Більшість вирішила направити гроші в Туголесський дитячий будинок, але не в у формі грошових коштів, а у формі необхідних речей: ковдр, одягу та ін.

Друге, що було вирішено – це розгортання **антибюрократичної агітаційної роботи.** І відразу виник привід – зліт Експериментальної Студії Танцю (ЕСТА) МІФІ. Цей зліт – виїзд на природу різних команд ЕСТА і там проведення змагань. Багато хто з ЕСТА знали, що в МІФІ існує комуністичний загін, і нас, як загін, запросили на зліт, щоб познайомитися.

Наш виступ був незвичним і дуже сподобалося присутнім на зльоті студентам і викладачам, і агітаційну антибюрократичної бригаду "Пошук" стали запрошувати на різні заходи, в тому числі, на факультетські, що проходили в кіно-концертному залі.

З осені 1982 набір в наступний загін, агітацію серед студентів МІФІ проводив вже не тільки я. Нові добровольці залучалися до агітаційної роботи ...

Як загін "Пошук" ми включилися в рух комуністичних загонів СРСР, яких до 1983 було досить багато. **Представники "Пошуку" взяли активну участь в нараді керівників комуністичних загонів. Наша відмінність від інших полягала в тому, що у нас не було керівника. Була координаційна рада, яка вирішувала всі питання. Іноді доходило до смішного: потрібно було запросити керівника на якийсь комсомольське захід, а у нас його не було. Ми повідомляли, що координаційна рада кого-небудь приїде. У той час це виглядало дуже незвично ...**

Загін називався "Пошук", оскільки йшла **постійна спільна ідейна робота над розумінням ролі і місця товарно-грошових відносин, над шляхами вирішення екологічних і міжнародних проблем.** І це було не тільки обговорення: бійці загону послідовно виступали проти повороту північних річок назад, проти ескалації озброєнь та ін. **Осмислення проблем СРСР призвело в 1984 році до створення гуртка з підготовки нової демократичної конституції СРСР.**

Як результат – одномоментне затримання в жовтні 1984 учасників цього гуртка (10 осіб).

Мене, наприклад, викликав до себе в кабінет секретар парткому МІФІ. Там уже було два співробітники КДБ, які відвезли мене на Луб'янку. Правда, через 8 годин допиту відпустили. Так само як і інших. І затримання, і допити проводилися з порушенням процесуальних норм СРСР, про що ми й повідомили в Генеральну прокуратуру СРСР

У МІФІ було організовано судилище. Правда, до честі студентів МІФІ, ні студентські комсомольські організації, ані кафедральні не засудили діяльність членів гуртка, хоча натиск на секретарів первинних організацій був великий. Цікаво, що через 4 місяці після цього судилища до влади прийшов М.С. Горбачов і сказав від імені партії те, що ми говорили в гуртку і на судилищі.

Незважаючи на це, на початку 1985 мені запропонували покинути МІФІ (інакше всіх студентів – учасників гуртка – чекало відрахування з МІФІ) і перейти на роботу в ІМГ АН СРСР.

А 1984 був останнім роком Пошуку.

**На його місце прийшов постійно діючий семінар "Людина за Ноосферу".**

Виокремимо головний зміст зазначеного жирним шрифтом тексту.

1. Комуністичний загін заснований на принципі добровільності.
2. Діяльність Загону ґрунтується на самоврядуванні, яке набуває синергетичні ("анархічні") риси.
3. Різке зростання продуктивності праці, надзвичайна тяга до праці.
4. Самовіддана робота не для себе, а для інших на абсолютно безоплатній основі.
5. Загін стає над ціннісним утворенням для його учасників, які прагнуть зробити роботу Загону цілорічною.

6. Учасники Загону прагнуть до творчого перетворення дійсності з метою її вдосконалення – антибюрократична агітаційна робота, спільна ідейна робота, осмислення проблем СРСР,

7. Ця активність виявляє протиріччя між цілями Загону і соціальними засадами *СРСП*, за що слідує "відплата".

8. Після того, як соціальні цілі Загону втратили свою злободенність, на його місце прийшов постійно діючий семінар "*Людина за Ноосферу*".

З точки зору наукового аналізу зміст наведених пунктів знаходить втілення в цілком конкретних *психологічних механізмах*.

**По-перше**, принцип добровільності виражає вільну волю людини як особистості, яка за своїм визначенням є сутність, здатна робити вільні вчинки. В даному випадку вільна воля учасників Загону відповідає головній умові актуалізації особистості, яка деякими дослідниками покладається метою людського розвитку (А.В. Петровський, І.Д.Бех та ін.). Висновок: діяльність Загону виступала одним з механізмів реалізації (формування) особистісного начала його учасників.

**По-друге**, принцип вільної праці, незалежної від імперативів зовнішнього середовища, реалізує головну умову формування людської волі, яка виступає головним стрижнем людини як особистості, оскільки без волі як здатності до вільних вчинків людина позбавляється особистісного начала і перетворюється на біоробота.

Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюються свій рух, проявляє неінерційні властивості (що відповідають принципам негативного зворотного зв'язку): від поштовху вони сповільнюються, а перед перешкодою активізують рух. Тут воля діє "від протилежного": вона атрофується поза перешкоди і посилюється при їх наявності. Так поводить себе в уявному неінерційному світі тіла з уявною масою, подібно до "кореню квадратного з мінус одиниці"<sup>1316</sup>.

**По-третє**, вільна воля особистості реалізується в діяльності Загону у вигляді механізму *самоврядування* цього загону, коли кожен як особисто, так і будучи об'єднаним в колектив (координаційна рада) виступав чинником самоврядування, певною керуючою силою. Це приводило в дію механізм актуалізації особистості на рівні колективної активності, формуючи колективну (комуністичну) свідомість, в якій парадоксальним чином гармонійно справляються особистісне і колективістичне начала, виражаючи сутність комуністичного устрою, при якому, за К. Марксом, "вільний розвиток кожного відповідає вільному розвитку всіх". При цьому це гармонійне поєднання індивідуально-особистісного і суспільно-громадського реалізується саме на основі вільного волевиявлення кожного + вільної праці ("кожному за потребами, від кожного за здібностями").

Відзначимо також, що сама по собі колективна діяльність постає системною сутністю, оскільки будь-яка відкрита система, як вчить синергетика, існує за рахунок системних ефектів, один з яких виражається в системній властивості цілого, коли ціле (колектив) емерджентним чином виявляє наддаддтивні властивості, не притаманні властивостям кожного конкретного елементу цього цілого.

**По-четверте**, робота, яка не мотивується зовнішніми обставинами (оплатою за працю та іншими матеріальними і моральними дивідендами), регулюється внутрішніми мотивами, формуючи механізм внутрішньої мотивації, властивий особистості як самодіяльної, самодетермінованої сутності. При цьому внутрішня мотивація реалізується як: 1) діяльність творча (вільно-спонтанна) і 2) надситуативна активність, позбавлена прагматичної ґрунту, що позначається відповідним чином на *поведінці* та *світогляді* людини. Це сприяє формуванню непрагматичного, творчого світогляду, який характеризується цілою низкою властивостей.

Отже, внутрішня мотивація реалізується єдиною в актах творчої діяльності, звільняючи людину від зовнішніх мотиваційних установок (спрямованих на буденні суб'єкт-об'єктні інструментально-раціональні життєві цілі) і виявляючи надситуативну активність, яка звільняє людину з тенет актуальної даності і сповнює її існування вищим сенсом і вищою метою, які наповнюють людину-творця самоцінною само детермінантною активністю "мистецтва заради мистецтва".

Таким чином, внутрішня мотивація як серія творчих актів реалізує солітонний механізм самопідтримки цих актів, що проявляється в потребі до праці на постійній основі ("*хлопці не захотіли припинити діяльність загону, а зробити її цілорічною*").

І саме тому вільна творча колективна діяльність людини є вкрай привабливою для людини, оскільки ця діяльність звільняє людину від долі біологічного робота, є головною умовою актуалізації особистісно-вольового начала в людині, що *відповідає магістральному напрямку еволюції людини як Homo sapiens*.

**По-п'яте**, така творча праця, що не вмотивована зовнішнім середовищем, звільняє людину і від тривіальних цілей цього середовища (винагорода за роботу). Людська праця набуває істинно

<sup>1316</sup> Симонов П. В. Мозг принимает решение // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.



комуністичної властивості – перетворюється на працю заради самої праці, що притаманно саме творчій діяльності як "мистецтву заради мистецтва" як *самоцінної сутності*.

Ця життєва установка є йогівською (справжній йог, будучи залученим до тієї чи іншої діяльності, не прагне здобути плоди цієї діяльності). Тут реалізується синергетичний механізм гармонійної відповідності індивідуального і колективного, оскільки тут людина як контролюючий початок, контролюючи себе, одночасно контролює і весь світ і, навпаки, контролюючи світ, контролює себе. Це положення ілюструється орієнтальною синергетичною характеристикою "мудрої людини": "безмовний, перебуває в недіянні, але всьому причетний; незворушний, не керує, а все тримає в порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходи речей; те, що називаю "всьому причетний", це слідувати ходу речей; те, що називаю "все тримає в порядку", – дотримуватися взаємній відповідності речей"<sup>1317</sup>.

**По-шосте.** Якщо, як показали психологічні дослідження, творчості властивий відрив від прагматичних життєвих цілей (надситуативність), альтруїзм та емпатія, то будь-яка творча діяльність не тільки прагне невизначено довго себе підтримувати, а й сповнюється альтруїстичним сенсом (що виступає однією з головних особливостей комуністичних загонів).

Дійсно, творча (комуністична) діяльність як діяльність заради діяльності, позбавлена прагматичної мотивації і завжди має певні результати у вигляді плодів, які, згідно з принципом збереження речовини та енергії, просто не можуть пропасти марно. Тому ці плоди і спрямовуються для допомоги іншим – тим більше, що до цього спонукає людину *й емпатійна установка будь-якої творчої діяльності*. Ця емпатійна установка впливає з самої природи творчої людини, що є принципово цілісною відкритою системою. Такою ж цілісною відкритою системою є і будь-який творчий акт, для якого характерний своєрідний системний колективізм – з'єднання елементів ("будівельних матеріалів") в цілісний конгломерат, в якому *кожен індивідуальний елемент виступає надціннісним для всієї системи* (і отже для кожного її елемента), оскільки усунення з системи єдиного її елемента призводить до руйнування її цілісності (синергетичний принцип "один за всіх і всі за одного").

*Тому творча людина є принципово колективістською, соборною, комуністичною сутністю, як і істинно комуністична особистість є творчою істотою.*

Повторимо ще раз, що *творчість за своєю природою колективна*, оскільки творчість, яка за своїм визначенням передбачає створення дещо принципово нового, передбачає поєднання наявних елементів в цілісну систему, в якій виявляються системні властивості цілого – *принципово нові якості*, які ніколи до цього не існували.

Але творчість як самодостатня сутність є вільною і "анархічною", оскільки, як вчить синергетика, в стані "системної анархії" – хаотично-біфуркаційної фазі розвитку системи, вона, по-перше, постає як єдине ціле і в цьому сенсі впорядкованою, і, по-друге, хаотичною сутністю, здатною виявити принципово нові вектори свого розвитку. У цьому полягає *творчість природи* (Г. Спенсер). Тому вільна особистість, здатна до вільних (принципово нових) вчинків, здатна тому й до акту творчості – творінню принципово нових артефактів.

**По-сьоме,** творчість як емпатія виступає джерелом мудрості, оскільки вміння емпатійним чином співпереживати і здатність стати на точку зору іншої людини О.К. Тихомиров назвав властивістю істинно мудрої людини<sup>1318</sup>. Звідси випливає мудрість творчої людини, яка безпосередньо пов'язана з процесом пізнання дійсності. Саме тому в комуністичному загоні *"йшла постійна спільна ідейна робота над розумінням ролі і місця товарно-грошових відносин, над шляхами вирішення екологічних і міжнародних проблем"*.

Таким чином, творчість за своєю природою як активно перетворювальна діяльність людини передбачає реконструювання, удосконалення людиною самої себе і зовнішнього середовища. Тому-то комуністичний загін не тільки працював фізично, а й розгорнув пізнавально-перетворювальну діяльність – звідси назва *"Пошук"*.

**Висновки.** Викладені сім пунктів дають підставу вважати комуністичну свідомість, по-перше, творчим і, по-друге, вищим рівнем розвитку людини, до якого кожного з нас спрямовує онто- і філогенетична еволюція. Ця комуністична свідомість проростає в кожному з нас і має безліч прикладів реалізації в суспільній практиці і науковій теорії.

Комуністичну свідомість можна назвати і *свідомістю соборною, патріотичною, творчо-колективістською*, що виявляє ефекти синергії, які приводять до генерації енергії – системного феномена цілого. Відпадання ж від стану соціальної цілісності, що характеризується високим рівнем

<sup>1317</sup> Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с. – С. 228.

<sup>1318</sup> Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

синергії, призводить до зниження соціальної синергії та розвитку процесів соціальної стратифікації та агресії з усіма наслідками, що з цього випливають.

Як пише В.Л. Ситніков, "Позбувшись комуністичних догм, наше суспільство швидко позбулося й ідеї провідної ролі колективу у розвитку людини і суспільства. Колектив був визнаний засобом придушення особистості, а ключовим механізмом найбільш ефективного розвитку окремої особистості і двигуном прогресу суспільства стали вважати *суперництво*. Але кардинальна зміна системи відносин, що мала місце за останні десятиліття, наростаюче економічне відставання від розвинених країн, провали в науці та освіті, призвели до усвідомлення того, що індивідуалізм – це тупиковий шлях розвитку як окремої особистості, так суспільства в цілому.

Аналіз процесів, що відбуваються в країнах, які найбільш ефективно розвиваються, засвідчив, що найбільш успішно прогресують соціально орієнтовані економіки, які спираються на принципи гуманізму і колективізму. Архаїчність та низька ефективність авторитарного стилю управління сьогодні не викликає сумніву. Більшість сучасних фахівців в галузі управління вважають найбільш перспективним командний стиль, при якому цілі організації повною мірою узгоджуються з особистими цілями співробітників"<sup>1319</sup>.

А. С. Макаренко та І. П. Іванов точно визначили ключовий принцип формування справжньої команди, який полягає в організації діяльності групи, спрямованої на *загальну турботу про навколишній світ, про людей, про самих членів групи*. Ними розроблена чітка технологія реалізації цього принципу в процесі спільної діяльності.

А. С. Макаренко вивів точну "формулу": найважливішою умовою розвитку особистості є не "*праця-робота*", а "*праця-турбота*". І. П. Іванов розробив унікальну систему розвитку особистості в процесі колективної творчої діяльності, метою якої є спільна турбота про навколишнє життя.

Сьогодні однією з найбільш ефективних методик соціально-психологічного навчання заслужено вважаються тренінги або так звані *Т-групи, групи зустрічей*. Як зазначав К. Рудестам, про групи зустрічей Карл Роджерс відгукувався як про один з найбільших важливих соціальних винаходів 60-х років ХХ століття<sup>1320</sup>.

Але ще в 1956 році І. П. Івановим був організований *Союз ентузіастів*, який об'єднав близько 20 старших піонервожатих ленінградських шкіл<sup>1321</sup>. Цей Союз практично в режимі *Т-групи* розробляв тренінгові форми і методи колективної творчої діяльності школярів. І. Д. Аванесян – учениця і соратниця І. П. Іванова дає точне визначення сутності концепції та соціальної технології свого вчителя: "Лейтмотив педагогіки Іванова – утвердження гуманістичних відносин, виховання творчих людей, здатних піклуватися про конкретних людей, навколишнє життя, про себе, як про товариша своїх товаришів... Розвиваючи і стверджуючи ідеї Макаренка в інший час і в інших умовах, Ігор Петрович ... розробив методіку, яка дозволяє комплексно вирішувати завдання громадянськості, соціальної активності та особистісного зростання вихованців"<sup>1322</sup>.

У 1995 р журнал "*Фай Дельта Кеннен*" опублікував "сенсаційні" матеріали. Американські вчені заявили про революцію в освіті: на основі глибокого аналізу історії виховання та розвитку людини, вони дійшли висновку, що віднайшли ефективний спосіб розвитку особистості. І це аж ніяк не індивідуалізм, характерний для західного суспільства, а включення людини в соціальну дію, у взаємообмін турботою. С. Л. Соловейчик зазначив, що це відкриття зроблене не американцями, а нашим видатним педагогом І. П. Івановим на початку 50-х рр. ХХ століття<sup>1323</sup>.

У гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), психоаналізі (Е. Фромм, Е. Еріксон), гештальт-психології (Ф. Перлз, Е. Шостром) з різних позицій турбота зрілої особистості про інших розуміється як необхідна умова її самоактуалізації, досягнення внутрішньої цілісності та психологічного здоров'я в цілому.

У 2006 році в Швейцарії, на конференції міжнародної Асоціації моральної освіти, присвяченої століттю з дня народження Л. Колберга, американський професор М. Берковіц прочитав лекцію про сучасні підходи до моральної освіти в США<sup>1324</sup>, в якій він говорив про роль групи в морально-вольовому розвитку особистості підлітків, про важливість включення їх в діяльну турботу щодо

<sup>1319</sup> Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Психологическая газета, 8.11.2014 / <http://libartrus.com/archive/>

<sup>1320</sup> Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с. – С. 82.

<sup>1321</sup> Иванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.

<sup>1322</sup> Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.

<sup>1323</sup> Соловейчик С.Л. По следам общей заботы // Первое сентября. -1995. – № 104.

<sup>1324</sup> Berkowitz M. W. A Comprehensive Approach to Fostering Moral Psychological Development in Schools // The 32 Annual Meeting Association for Moral Education. Fribourg. 2006. July 5–7. – P. 22.

поліпшення навколишнього життя, а не тільки турботу про самих себе. Як зазначає В.Л. Ситніков, при цьому М. Берковіц, співаючи гімн колективізму і заперечуючи індивідуалізм, жодного разу не згадав ні А. С. Макаренка, ані І. П. Іванова<sup>1325</sup>.

Важливо зазначити, що поняття "колектив", "команда" стосуються специфічного різновиду груп та кардинально відрізняються від усіх інших типів. Вони виходять за межі поняття формальних груп і розглядаються як найбільш високий рівень групового розвитку. У визначенні цих понять набагато більше спільного, ніж відмінностей. Вони характеризують групи, які досягли вищого рівня згуртованості, що діють як єдина спільність, в якій поєднуються переваги формальних та неформальних груп при відсутності їх недоліків, забезпечується найбільш ефективне досягнення результатів організації і задоволення особистих і групових потреб їх членів. Групові процеси в команді і колективі утворюють стратометричну структуру, основою якої є спільна діяльність, зумовлена особистісно та соціально значущими цілями. Але якщо в команді ця діяльність зумовлена особистісно значущими цілями і цілями групи, то колективна діяльність зумовлена особистісними, груповими і соціально значущими цілями<sup>1326</sup>.

Суттєво, що реалізація *спільної мети* є однією з ключових умов для формування колективу. Як стверджував А. С. Макаренко, якщо перед колективом немає мети, то не можна знайти способу його організації<sup>1327</sup>. Причому, в досконалому колективі цілі особисті не вступають в протиріччя з цілями первинного, "неподільного" колективу, а ці цілі визначаються цілями, ідеологією всього суспільства<sup>1328</sup>.

Як зазначає В.Л. Ситніков, "колективи, створені А. С. Макаренком, мали одну специфічну особливість, яка кардинально відрізняє їх від переважної більшості інших трудових колективів, навіть від тих, які можна віднести до вищого рівня розвитку групи. На всіх рівнях управління колективом, від первинних "загонів" до вищої Ради Колонії або Комуни не було постійного призначеного або обраного керівника. Керівники всіх рівнів обиралися на загальних зборах колективу не більше, ніж на півроку. На загальних зборах відбувалося обговорення і прийняття всіх основних управлінських рішень. На них же давалася оцінка діяльності кожного члена колективу"<sup>1329</sup>.

Підвалини учіння А.С.Макаренка про колектив були закладені ще до революції 1917 року. Перші трудові загони учнів різного віку діяли на основі колективної організації діяльності, які А.С. Макаренко створив ще в 1917 році, працюючи директором залізничної школи № 1 міста Крюкова, коли перед ним гостро постала проблема не стільки навчання, скільки позбавлення школярів голоду. Для цього він домігся від земства, щоб школі виділили велику ділянку землі. На ньому школярі, педагоги і співробітники школи розбили городи і заклали фруктовий сад, який згодом став основою Кременчуцького Центрального парку культури і відпочинку.

Саме тоді, виходячи з наявних умов, А. С. Макаренко вперше розробив і успішно реалізував систему організації різновікових загонів, оскільки діяльність з самовиживання колективу педагогів і дітей в найтяжчий час *Першої Світової*, а потім і *Громадянської* війни вимагала значно складнішу, ніж класно урочна, організаційну структуру – систему різновікових загонів, включених в загальну, спільну турботу про виживання, що покликана забезпечити оптимальне використання можливостей дітей різного віку. Ця система, яка дала вражаючий ефект, привела до виникнення абсолютно нових, неочікуваних заздалегідь взаємин, прояву у дітей різного віку не бачених раніше особистісних якостей. Працюючи в різновікових загонах, вирішуючи спільні завдання, старші починали допомагати педагогам в організації та вихованні молодших, піклуватися про них, а молодші, рівняючись на старших, цінуючи їх увагу і дружбу, намагалися максимально активізувати свій потенціал розвитку і в міру своїх можливостей дбали про старших. Так зароджувалася система виховання, розроблена А. С. Макаренком, саме в такій спільній діяльності різновікових загонів відточувалася методика "*паралельної дії*" педагогів і дітей.

Можна зробити висновок, що *розроблена А. С. Макаренком система організації життя комуни стала першою в історії науково обґрунтованою і практично реалізованою системою командування не тільки в педагогічній діяльності, але, насамперед, у сфері інноваційного виробництва*, яке було організоване на базі комуни. Причому, в цій виховній колонії-комуні хлопці й

<sup>1325</sup> Ситніков В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Психологическая газета, 8.11.2014 / <http://libartus.com/archive/>

<sup>1326</sup> Ситніков В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования.

<sup>1327</sup> Макаренко А.С.Собрание сочинений. – М.,1951. – Т. 5. – 546 с. –С. 120.

<sup>1328</sup> Макаренко А.С.Собрание сочинений. – С. 449.

<sup>1329</sup> Ситніков В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования // Психологическая газета, 8.11.2014 / <http://libartus.com/archive/>

дівчата поєднували навчання і роботу. Більшість випускників отримали не тільки середню, а й вищу освіту, ставши професійними педагогами, інженерами, військовими, лікарями. А першими методичними посібниками з психології формування різновікової колективу та технології реалізації командно-демократичного стилю виробничого управління і взаємодії можна вважати "*Педагогічну поему*", "*Прапори на бацях*", "*Марш тридцятого року*" і безліч статей А. С. Макаренка<sup>1330</sup>.

Ці книги випередили свій час і практично незатребувані в сучасному пострадянському педагогічному просторі. Дивно, але в СРСР не було видано жодного повного зібрання творів А.С. Макаренка. Перше семитомне зібрання творів вийшло в 1950-52 роках, друге, дещо розширене, після 20-го з'їзду КПРС, третє – восьмитомне (навіть урізане в порівнянні з семитомним) вийшло до столітньої річниці А. С. Макаренка в середині 80-х, коли в капіталістичній ФРН вже видавалося 20-томне зібрання творів А. С. Макаренка не тільки німецькою, але й російською – мовою оригіналу<sup>1331</sup>.

Приблизно така ж доля склалася й у Ігоря Петровича Іванова, який творчо розвинув ідеї А.С. Макаренка і довів помилковість тих, хто говорив, що досвід "*тюремної педагогіки*" Макаренка не можна використовувати в звичайних умовах<sup>1332</sup>.

І.П. Іванов провів унікальний соціальний експеримент, який не має аналогів в історії розвитку педагогічної реальності. На базі школи піонерського активу *Будинку піонерів* і школярів *Фрунзенського району (ДПШ)* Ленінграда в 1959 році створюється громадське різновікове об'єднання педагогів і школярів – постійно діючий зведений колектив представників усіх шкіл району, піонерів і вожатих, *КЮФ – Комуна юних фрунзенців*. Громадське життя шкільних піонерських організацій, які здавалося б, остаточно загрузили у формалізми, завиривало. У *КЮФ* вливаються і дорослі: студенти, випускники консерваторії, робітники, які, побувавши на одному зборі, назавжди захоплюються роботою з дітьми. Всі разом, рухомі думкою і енергією Ігоря Петровича, вони створюють унікальну систему формування команди та розвитку особистості в **колективній творчій діяльності**, метою якої є загальна практична турбота про поліпшення навколишнього життя, про близьких і далеких людей<sup>1333</sup>.

Про унікальний потенціал і глибоку психологічність цієї системи говорить те, що ця, єдина за всю історію людства реальна технологія виховання, спочатку широко розповсюджувалась не зверху, за вказівкою влади, а самими дітьми. Спочатку у Фрунзенському районі, а потім і в інших школах Ленінграда і області, а згодом і по всьому Радянському Союзу стали виникати неформальні об'єднання, нерідко, за прикладом *КЮФа*, що називали себе клубами юних комунарів (*КЮК*), немов би підкреслюючи цим свій неформальний статус, що не належить безпосередньо до заформалізованого комсомолу або піонерії. Старшокласники, побувавши на початку 60-х років у Всесоюзному піонерському таборі "*Орлято*", у 1965 році ініціювали створення по всій країні понад 500 клубів старшокласників – *КЮКов*, що діяли по системі І.П. Іванова.

Але як неодноразово доводила вітчизняна історія – "Немає пророка у своїй Вітчизні". Менше, ніж через рік після першого триденного збору школярів, що пройшов на базі *Фрунзенського ДПШ*, комсомольські чиновники були спантеличені: "А що це за неформальна організація?", "Вона що, протиставляє себе комсомолу, піонерській організації?", "Чому вони так незадоволені тим, як ми організуємо роботу?", "Чому вони відмовляються готувати піонерські та комсомольські збори за рекомендаціями або за чудовими готовими сценаріями, затвердженими вищестоящими органами?" Багато авторитарних директорів шкіл, звичайно ж, підтримали молодих бюрократів. Навіть після роз'яснення важливості проведення цього експерименту, який прийшов зі шкільного відділу *ЦК ВЛКСМ* з рекомендацією підтримати його, протидія не припинилася, а стало ще більш витонченою.

У 1962 році І. П. Іванов був змушений піти зі створеного ним унікального неформального об'єднання, яке після його відходу стало варитися "у власному соку" з великого, постійно розвивалося колективу, ще в рік свого народження нараховувало більше 400 чоловік, поступово перетворилося на невелику елітарну групу. На жаль, так відбувалося не тільки з *КЮФом*, але і з багатьма іншими подібними об'єднаннями, які повірили з власну винятковість і зосередитися тільки на турботі про себе, свій колектив. Вони залишилися командою, але перестали бути колективом, націленим на покращення навколишнього життя. Саме завдяки подібним об'єднанням з'явився і такий аргумент противників системи Іванова: "це елітарна педагогіка, педагогіка для розумненьких". Але люди, добре знайомі з цією системою, усвідомлюють, що це не так. У цих колективах були і діти

<sup>1330</sup> Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с. – С. 8.

<sup>1331</sup> Гюнтер-Шелльхаймер Э. К сожалению, это не все творчество А. С. Макаренко // Материалы Международного Макаренковского семинара "А. С. Макаренко и мировая педагогика". Полтава, 8–10 апреля 2002.

<sup>1332</sup> Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.

<sup>1333</sup> Соловейчик С.Л. Фрунзенская коммуна. – М.: Дет. лит., – 1969. – 175 с.

професорів, і діти партійних чиновників (в меншості), і діти робітників, і діти службовців; комсомольський актив і колишня дворова шпана<sup>1334</sup>.

Визначним досягненням А. С. Макаренка та І. П. Іванова є те, що вони, володіючи не тільки організаторськими, а й дослідницькими здібностями, змогли, аналізуючи буденну педагогічну практику, виявили найбільш ефективні шляхи формування дієвого творчого колективу і закономірності його розвитку, узагальнили їх в теорії і розробили методику, що дозволяє технологічно чітко реалізовувати відтворення творчих колективів, що діють на реально демократичних засадах, створюють і реалізують соціально значущі проекти.

***Ключовими елементами їх системи є:***

- включення в загальну турботу про оточуючих;
- структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані спільними завданнями щодо організації спільної діяльності;
- відносини творчої співдружності різних поколінь колективу;
- чергування творчих доручень всередині груп;
- ротація виборних керівників;
- інститут тимчасових "рад справи" при вищій владі "загального збору";
- колективне планування, колективне виконання і підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою кожного, хто зробив реальний внесок у досягнення бажаного результату;
- збереження різноманітних традицій і ритуалів колективу;
- бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях;
- вимогливе і дбайливе ставлення до кожного члена колективу, сформульоване А.С. Макаренком у формулі: "Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї";
- власна символіка;
- багатоденні "збори", літні наметові табори, комунарський дух та ін.

Принципову можливість і ефективність застосування таких підходів до командоутворення доводить досвід організації діяльності ізраїльських кібуців, визнаних найбільш ефективними сучасними сільськогосподарськими підприємствами, а так само досвід промислових підприємств у Соціалістичній Федеративній Республіці Югославії до її розпаду, і досвід організації діяльності багатьох сучасних інноваційних підприємств, що успішно розвиваються в різних країнах.

---

<sup>1334</sup> Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. –217 с. – С. 7.

## РОЗДІЛ VI. ОБРИС ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНЬОГО

Якщо наріжною характеристикою світу є рух, зміна, розвиток, то головним змістом життя і фундаментальним засобом існування людини є її розвиток, найбільш повне й інтенсивне вираження якого спостерігається в дитячому і юнацькому віці, де цей розвиток як соціально-особистісний феномен оформляється у вигляді процесів навчання й виховання в цілому, що реалізуються у межах шкільної системи. Тому основний “обсяг” суспільного й індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освіти. Школа, виконуючи соціальне замовлення суспільства, є наріжним соціальним інститутом, про значення якого Дж. Дьюї писав, що: “школа може створити в проєкті такий тип суспільства, який нам хотілося б здійснити. Впливаючи на свідомість в цьому напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства”<sup>1335</sup>.

При цьому педагогіка майбутнього має бути цілісною (впродовж життя), орієнтуватися на синтез як навчання і виховання, так і суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної парадигм, тобто бути суб'єктно-об'єктно-суб'єктною, відкритою, синергетичною, коли традиційні шляхи розвитку людини, у тому числі щодо засвоєння нового знання, виявляються застарілими перед викликами нових форм навчання: *сугестопедичної, резонансної, гіпнологічної, біфуркаційної* та ін.

Зазначимо, що педагогіка майбутнього стоїть на “плечах гігантів”, тобто використовує у тому числі й традиційні педагогічні наробки людства, оскільки в арсеналі педагогічного знання та освітніх практик наявні методи, що можна віднести до *синергетичних, відкритих, суб'єктно-об'єктно-суб'єктних*, наприклад, методи колективної творчості, творчі диспути, евристичні дискусії, методи мозкового штурму, вирішення творчих задач, ділові та імітаційні ігри, тренінгові методи; інтерактивні методи, які передбачають активність малих динамічних груп, що сприяє заохоченню вихованців до самостійного дослідження змісту навчального матеріалу, до інтерактивної взаємодії, суб'єкт-суб'єктного спілкування один з одним<sup>1336</sup>.

Будь-яка педагогічна система певною мірою виявляє аспекти педагогіки майбутнього, що відбивається як у сфері практичної реалізації цієї системи, так і на рівні її педагогічної рефлексії, що знаходить відображення в педагогічній думці як представників певних наукових шкіл, так й інших науковців-педагогів, які роблять внесок у загальний науковий дискурс вітчизняної та світової педагогічної думки. *Таким чином, певні аспекти педагогіки майбутнього внутрішньо присутні у педагогічній думці та педагогічній практиці будь-якого проміжку часу.* Навіть короткий історичний екскурс дозволяє певним чином підтвердити наведений вище висновок.

Ще в XVII сторіччі Я.А. Коменський звернувся до принципу природовідповідності усіх речей – до того, що всі процеси в людському суспільстві протікають подібно процесам природи, тобто затвердив онтологічний ізоморфізм природних та суспільних систем, заклав концептуальні підвалини принципу відкритості вихованців як систем навколишньому середовищу. Цю ідею він розвивав у своїй праці “*Велика дидактика*”, епіграфом до якої послужив відомий девіз (“Нехай тече усе вільно, без застосування насильства”), який у наш час міг би бути й девізом синергетики. Таким чином, Я.А. Коменський виводив закони навчання і виховання із системних законів природи. Великим педагогом було сформульоване найважливіше екологічне положення про системний зв'язок людини і природи, про їхню невіддільність один від одного.

Видатний український філософ і педагог Г.С. Сковорода, відстоюючи принцип природовідповідності (“спорідненості”) виховання, зазначав, що природа є витоковою причиною і пружиною, що саморухається<sup>1337</sup>.

К.Д. Ушинський, вважав, що пізнання об'єктивного світу неможливе без пізнання природних (тобто екологічних) зв'язків, що реально існують у ньому; водночас вивчення екологічних зв'язків відіграє важливу роль у розвитку в дітей логічного мислення, пам'яті, уяви. К.Д. Ушинський зауважив, що логіка природи є найдоступнішою і найкориснішою для учнів. Логіка природи ж полягає у системному взаємозв'язку, взаємодії складових компонентів природи. Таким чином, у

<sup>1335</sup> Дьюї Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921. – С. 52.

<sup>1336</sup> Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с. ; Бех І.Д. Гуманістична педагогіка : перипетії становлення / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – Т. 4. – № 2. – С.120-123.; Бех І. Д. Людське “Я” як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О.В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.; Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І. Д. Бех, О.В. Вознюк, М.В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Буданов В.Г. Трансдисциплінарне образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма : Многообразие поисков и подходов. Сборник статей / Отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С.285-304.

<sup>1337</sup> Педагогічні ідеї Г. С.Сковороди /За ред. О. Г. Дзевєріна. – К. : Вища школа, 1972. – 272 с. – С. 33.

працях К.Д. Ушинського можна знайти ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів і, насамперед, людини. Так, в роботі *"Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології"* вчений обґрунтовує необхідність системного вивчення людини.

Загалом, у вченні "філософія серця" Г.С. Сковороди і П. Юркевича, яке розвинуто в наукових підходах К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова та ін., закладені синергетичні й антропоцентричні концепти "внутрішньої природи дитини", "самоактуалізації власного потенціалу людини", "унікальності і самодостатності особистості".

М. Монтессорі у працях *"Розум дитини"*, *"Метод наукової педагогіки"* пише про те, що дитині слід надати можливість вільно діяти у відповідності до її природних нахилів, що оточуюче дитину середовище має надавати дитині багатий вибір для мотивування, яке б підштовхувало її до діяльності та заохочувало б до набуття особистого досвіду. При цьому завдання педагога, вихователя полягає не в тому, щоб нав'язувати дітям свою волю, а в тому, щоб спрямовувати їх в оточуючому середовищі, організуючи його відповідно до вікових особливостей дітей та їх індивідуальних потреб й інтересів, створюючи умови для реалізації їх природної внутрішньої активності, стимулюючи її, навчаючи дітей користуватися свободою.

На початку XX століття ідеї педагогіки майбутнього в царині людинознавчих наук знаходять найбільш яскраве вираження у педології (1911 р.), яка як синтетична інтегративна галузь спиралася на філософію, педагогіку, історію, психологію, фізіологію та отримала подальший розвиток у педагогічній антропології<sup>1338</sup>.

Класична педагогічна система А.С. Макаренка (яка запозичила деякі ідеї педології), що була, передусім, спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування в них готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу, теж фіксує певні синергетичні принципи. Тут вихованці різного віку спільно включалися в навчально-трудову діяльність (атмосфера тотальної взаємодії й спілкування всіх з усіма) і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно змінювальної соціальної інфраструктури (театр, зведені загони тощо), зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав "педагогікою паралельних дій". Таким чином, вихований заклад А.С. Макаренка виявляється тут відкритою системою як у площині колективної, так й індивідуальної навчальної і трудової активності. Тим самим одержував реалізацію найважливіший принцип виховання – принцип емпатії, відкритості, співпричетності й співучасті людини в соціальних і природних процесах, що перебігають у зовнішньому середовищі і що відбивають певні принципи синергетики: ієрархічність, відкритість, нелінійність (як писав педагог, саме відносини становлять істинний об'єкт його педагогічної роботи).

Діяльність вихованців спрямовувалася своєрідними атракторами – "системою перспективних ліній", колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут відбувалося в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тут виявляється синергетичний принцип імовірності, який характеризує нелінійні системи.

*"Метод вибуху"*, яким користувався А.С. Макаренко, можна вважати цілком синергетичним. Цей метод був нічим іншим як методом "біфуркаційного впливу", що здійснюється у фазовому стані чутливої відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій "об'єкт виховання" ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому "об'єкт виховного впливу" завдяки "вибуху" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови<sup>1339</sup>.

Педагогіку й школу майбутнього доцільно розглядати під кутом зору декількох аспектів.

<sup>1338</sup> Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с. – С. 5.

<sup>1339</sup> Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І. Д. Бех, О.В. Вознюк, М.В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.

## 6.1. ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ МАЙБУТНЬОГО

Людина як особистість, на відміну від тварини, що у відомому розумінні тотожна своєму існуванню й існує за принципом “тут і тепер”, не збігається із самою собою. Людина, актуалізуючись саме в “точці цієї розбіжності” (М. М. Бахтін), не тотожна як самій собі (її сутність є сукупністю суспільних відносин), так і навколишньому середовищу, оскільки виходить за рамки “тут і тепер” (принцип “надситуативної активності”) і постає спроможною до саморефлексії, що виявляється в можливості подивитися на себе з боку і зайняти позицію іншої людини (емпатійний принцип “соціальної ролі”), вийти за межі чуттєвої данності й існувати в ідеальній, віртуальній, потенційно-можливій реальності, яка кристалізується на основі знаково-символічної системи (мови), що дає людині можливість утілити себе, своє “Я” у вічності і нескінченності, тобто розширити просторово-часові рамки свого буття, продовжити, утвердити себе у як завгодно далекому минулому (принцип історизму), так і в як завгодно віддаленому майбутньому (принцип “рефлексії майбутнього” або “аналітичного прогнозу”).

У сфері цієї віртуальної реальності людина спроможна існувати як у безкінечному континуумі Всесвіту, тобто всюди (принцип “монадності”, “нелокальності”), так і в рамках “тут і тепер”, в обмеженому просторово-часовому об’ємі (принцип екзистенції).

Віртуальна реальність характеризується спроможністю і необхідністю впливати на об’єктивну реальність, що виявляється в трудовій, перетворюючій активності людини (принцип креативності).

Отже, якщо тварина характеризується наявністю життєвої активності ситуативного типу і прив’язана як до внутрішнього (сфера інстинктів), так і зовнішнього (зовнішнє середовище) атрибутам свого буття, виступаючи при цьому єдністю внутрішнього і зовнішнього, то людина, крім цього наскрізного *екзистенційного* (спонтанно-інтуїтивного) типу життєвої активності, виявляє ще додаткові типи – фундаментальні виміри свого буття. Перетворювально-творча діяльність як *мислєдіяльність* активність. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами (*мислення*). Трудова активність (*праця*), що у поведінковій площині конкретизується у вигляді соціально-рольової активності (*рольовий статус*). Надситуативна активність як здатність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі (*цілепокладання*), що пов’язане із ціннісними орієнтаціями людини: відомо, що цінності та сенс життя людини впливає саме із телеологічних, цілепокладаючих механізмів психічних процесів.

Відтак, кожна постулювати *фундаментальні вектори людського розвитку*, що генетично пов’язані з базовою ситуативно-екзистенційною активністю.

Вищезазначені шість типів життєвої активності людини генетично і функціонально щільно взаємно пов’язані і діалектичним чином переходять один в одного, “обмінюючись буттям”, коли, наприклад, *трудова активність* (як інструментально-операційна здатність людини) корениться у здатності *мислити* (оперувати абстрактними категоріями) і реалізується у сфері *праці* та сукупності соціальних ролей, яка реалізується із певною *метою* в рамках певного *екзистенційного* контексту.

Вектори розвитку типів життєвої активності окреслюють не тільки перспективний напрямок людського розвитку, але і розкривають зміст їхнього діалектичного подолання, коли вектор мислєдіяльності, виходячи за межі своєї актуалізації, реалізується як процес управління реальністю. Мислення, виходячи за свої межі, постає як багатозначно-парадоксальний, метафоричний, інтуїтивний спосіб пізнання й освоєння світу. Вектор праці, у свою чергу, досягши свого логічного завершення, виявляє принцип “мистецтва заради мистецтва”, або “творчість заради самої творчості”, тобто трансформується в самодостатню сутність, коли праця стає життєвою потребою і детермінує сама себе. Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що “передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою”<sup>1340</sup>. Вихід за “кінцевий пункт” вектора цілепокладання спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Розвиток кожного з розглянутих фундаментальних типів життєвої активності виявляє *універсальну парадигму розвитку*.

*Розвиток мислєдіяльності* витоково виявляє *комунікативну активність* як процес спілкування, взаємодії, тому що в процесі мислення завжди є присутнім хтось інший, із котрим людина спілкується, тобто мислення принципово діалогічне. На початковому етапі розвитку мислення виявляється “чистою” комунікативною взаємодією дитини зі своїм оточенням. При цьому

<sup>1340</sup> Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины. 1989. – 175 с.



дія дитини і її думка постають у вигляді єдиного сплаву і не диференціюються<sup>1341</sup>. Потім комунікація інтеріоризується і постає у вигляді мислення як внутрішнього діалогу. Нарешті, на третьому етапі розвитку мислення, воно “парадоксалізується”, крім внутрішнього процесу стає одночасно й зовнішнім, тобто думка і дія знову сплавляються, коли думка стає діючою силою, що виявляє можливість прямого керування реальністю з боку свідомості (транссерфінг реальності), що дозволяє людині стати творцем реальності.

*Цілепокладаюча активність* спочатку постає вольовим актом у чистому вигляді: коли перед дев’ятимісячною дитиною кладуть дві однакові іграшки, вона починає тягтися до них. Коли ж одну з них їй дадуть, вона втрачає до неї інтерес і починає тягтися до іншої<sup>1342</sup>. Тут виявляється “інстинкт” боротьби із заданістю, тобто зачатки вольової активності в чистому вигляді (так звані гіпобулічні реакції, які є визначальними для кризи першого та третього року<sup>1343</sup>), що І. П. Павлов назвав “рефлексом свободи”. Потім вольовий імпульс людини “одягається в убрання мотиву”, де цілепокладання набуває соціальних рис. Нарешті, цілепокладаюча активність починає кристалізуватися на ґрунті ціннісних переживань у світогляд, що має ціннісно-цілепокладаючий вплив на життєдіяльність людини (принцип “категоричного імперативу”).

*Розвиток рольового статусу* спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) ще не може регулювати динаміку рольових відношень і її рольовий статус цілком визначається імперативами зовнішнього середовища. Тут рольова активність репрезентується у вигляді передрольової, міфологічної активності, у сфері котрої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями й усупільнюється, постає у вигляді єдиного чуттєвого цілого.

Так, Л. Леви-Брюль у книзі “*Первісне мислення*”, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність свідомості первісної людини від свідомості людини цивілізованої. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що вона містична, або магічна, у неї немає розходження між природним і надприродним, сном і пильнуванням, частиною і цілим, актуальним і потенційним. У плані логіки вона не є чуттєвою до протиріч, непроникна для досвіду і замість спрямованості на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону “співпричетності або партиципації”: визнає існування різноманітних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння, магічної симпатії тощо<sup>1344</sup>. Тут виявляється феномен взаємної трансформації, плинності рольових аспектів дійсності, коли людина може поставати одночасно і самою і дещо іншим. На другому етапі розвитку рольової активності людина навчається довільним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що раніше або пізніше підводить її до усвідомлення відносності свого рольового статусу: вона творчим чином переборює рольову обмеженість і зливається з зовнішнім світом, вчиться бути всім, ким побажає.

Ці три стадії розвитку рольової активності людини співвідносяться з трьома стадіями морального розвитку особистості, за Л. Колбергом: *передконвенційною*, *передморальною* (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), *конвенційною*, *конформною* (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), *постконвенційною* стадією автономних моральних принципів, на якій особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами.

*Трудова активність* людини спочатку постає у своїх глибинних витоках як ігрова, яка потім раціоналізується, соціалізується, трансформується в інструмент здобування засобів існування, перетворюючись на працю. На вищому рівні розвитку трудової активності, коли така стає життєвою потребою, праця перетворюється на творчість – творчу гру, творчу діяльність.

*Процес мислення* спочатку реалізується як правопівкульовий багатозначний процес, який на другому етапі переходить у лівопівкульове однозначне (абстрактно-логічне) мислення, яке на третьому етапі розвитку людини постає багатозначним творчо-діалектичним, поєднуючи ресурси ПП і ЛП стратегій пізнання й освоєння дійсності.

Екзистенційно-спонтанна активність у процесі розвитку досягає стану самосвідомості, що виявляє особистісне начало людини.

<sup>1341</sup> Как построить свое “Я” – М.: Педагогика, 1991. – С. 61.

<sup>1342</sup> Как построить свое “Я”. – С. 60.

<sup>1343</sup> Бех І. Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – С. 7.

<sup>1344</sup> Леви-Брюль Л. Сверхестественное в первобытном мышлении. – М., 1994. – 608 с.

## 6.2. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНЬОГО

Розглянемо головні шляхи формування особистості в контексті педагогіки майбутнього.

1. Основний механізм розвитку *самоусвідомлюючого, рефлексуючого початку особистості* (педагога) полягає як у розвитку механізмів абстрактно-логічного мислення (завдяки проблемним лекціям), що реалізує механізми абстрагування людини від самої себе й світу, так і в розвитку рольового початку людини, що досягається за допомогою соціально-рольових тренінгів, у яких учасники суб'єкти освітнього процесу можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин. При цьому тренінги реалізують педагогічні ситуації, які вчителі мають опрацювати у контексті формування особистісних якостей, моральних принципів та переконань, ціннісних орієнтацій учнів<sup>1345</sup>.

2. *Розвиток цільового, ціннісно-смиислового початку* особистості пов'язаний як з формуванням абстрактно-логічних, рефлексивних механізмів людського мислення ("мета є сенс"), так і розвитком мотиваційних механізмів людської поведінки, спрямованих на майбутнє і пов'язаних з рефлексією майбутнього, що на психолого-педагогічному рівні реалізується в технології "завтрашньої радості" як побудови перспективних ліній діяльності, розробленої А.С. Макаренком<sup>1346</sup>. Цей напрям також реалізується як на рівні лекцій, так і тренінгових вправ, які спрямовується на розвиток рефлексії майбутнього та процесу цілепокладання, проектування власної педагогічної діяльності. Тут важливе значення мають і педагогічні задачі, які допомагають вчителю осмислити та реалізувати на практиці передовий педагогічний досвід<sup>1347</sup>, завдяки якому педагог виявляє зразки для наслідування у моральній та професійній сферах.

3. *Розвиток вольового початку* людини спирається на вольову концепцію (інформаційну теорію емоцій) П.В.Симонова<sup>1348</sup>, згідно якій воля як виразник автономно-вільного начала є парадоксальна сутність вже за своїм визначенням як позамежна, надсвітова. Воля як неінерційна сутність відповідає феноменам іншого, "неінерційного" світу, де тіла, на відміну від нашого інерційного світу, прискорюють рух перед перепонами і уповільнюють цей рух поза дією зовнішніх впливів.

Відповідно, для формування волі необхідна наявність "неінерційних" зон автономного поведінки учасників освітнього процесу, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу. Відтак, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконанню несанкціонованих зовнішнім середовищем дій.

Зони автономної поведінки, у свою чергу, повинні формувати в педагогів потребу розширення векторів дії власної волі, які необхідно спрямовувати як в русло педагогічної діяльності інноваційного характеру, так і у сферу саморозвитку та самовдосконалення, у тому числі у сфері здорового способу життя. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища перепрофілюється і направляється усередину: педагоги мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді сучасних соціально-економічних проблем, зумовлених цивілізаційними змінами) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто

<sup>1345</sup> Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с. – С. 168-170.

<sup>1346</sup> Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.; Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.; Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.; Вознюк О.В. Виховний заклад А.С.Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 3 (29). – Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. – С. 10-20.; Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці XXI століття / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.; Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Синергетический характер воспитательной системы А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) – под. Ред. Л.В.Мардакаева. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – С. 434-440.

<sup>1347</sup> Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с. – С. 199-200.

<sup>1348</sup> Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – 668 с.

відбувається усвідомлення цих проблем як необхідного елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, котрий провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу "*Просвітлене серце*". Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те, що в таборі не заборонялося, наприклад, чистити зуби<sup>1349</sup>.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Визнається, що сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості щодо її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

При цьому цей процес має бути внутрішньо мотивованим, а також спиратися на трансцендентний – недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її творчий потенціал.

**4. Розвиток вільного початку особистості** передбачає технологію розвитку знань та вмінь педагога до вільних, не зумовлених зовнішнім світом вчинків, реалізованих завдяки внутрішній мотивації поведінки, яка, у свою чергу, пов'язана з творчою активністю і її найважливішим атрибутом – творчим, тобто парадоксальним, діалектичним, нелінійним мисленням. У цьому сенсі людська особистість – це принципово творча сутність, що характеризується біфуркаційно-парадоксальною, нейтральною природою, покладеної в основі психічної організації творчих, геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації<sup>1350</sup>. Лекції та тренінги, спрямовані на розвиток парадоксально-діалектичного (нелінійного, діалогічного, творчого) мислення педагога реалізуються завдання з розвитку вільного самодетермінованого начала педагога, його внутрішньої мотивації, яка реалізується у процесі творчої діяльності.

**5. Розвиток божественного творчого начала особистості** передбачає формування парадоксального творчого мислення і форм діяльності людини як спроможності вийти за межі актуальної даності, що дозволяє відображати трансцендентальну світові, а тому парадоксальну природу Абсолюту, що досягається на основі педагогічного парадоксознавства<sup>1351</sup>. Тут важливим постає формування в педагогів "*Ми-світогляду*" на основі залучення до цінностей релігії як форми суспільної свідомості. Тут важливим постає реалізація таких принципів, як: Бог є любов; спасіння людини реалізується через відкриття душі, через добрі справи; життя є надлишком, повнота буття, щастя і саморозвиток у напрямі самовдосконалення, що дозволяє розвинути в педагога адекватне ставлення до світу ("Якщо око твоє буде чисте, то і тіло твоє буде світле" – *Матф. 6, 22-23*); вирішення проблем людини на духовному рівні полегшує здобуття людиною внутрішньої свободи і незалежності від тиску обставин; толерантність на основі прийняття як своєї, так і чужої картин світу; людина несе відповідальність за свої вчинки, а значить – за свої думки та досягнуті результати; вкрай невірним є принцип, відповідно до якого існує рівність між тим, що скоїла людина, і тим, яка вона є ("Не судить, да не судимі будете" – *Матф. 7, 1*); кожна людина будує свою власну реальність ("Якщо ви будете мати віру з гірчичне зернятко і скажете горі цій "перейди звідси туди", і вона перейде і нічого не буде неможливим для вас" – *Матф. 17, 14-21*); у кожній людині є все необхідне для здійснення змін і досягнення власних цілей; ситуацією керує той, хто володіє більшою гнучкістю (творчістю)<sup>1352</sup>.

<sup>1349</sup> Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

<sup>1350</sup> Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

<sup>1351</sup> Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

<sup>1352</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 130-132.

**6. Розвиток саможертвовного початку людини (педагога)** реалізується на шляхах його творчої діяльності, яка постає непрагматичною активністю заради самої активності, що формує в людині готовність самозречення та саможертвовності, які постають головним аспектом любові. Загалом, цей аспект особистості пов'язаний із духовним началом людини. При цьому з'ясовується **сутність любові педагога до дітей**, про яку так багато пишуть науковці. Любов педагога до дітей впливає з декількох обставин, а саме: місії життя як процесу самовдосконалення, що передбачає вдосконалення інших; Ми-світогляду; розуміння щастя – вищої мети людини – як реалізації соборного, колективістського буття (етимологічний та структурний аналіз слова "щастя" виявляє зміст: "бути з частиною цілого"); жаги гармонійного життя, яке втілюють діти і з якими педагог прагне спілкуватися задля досягнення власної гармонії.

Важливими тут постають і ідеологічні орієнтири, спрямовані на кристалізацію світоглядного чинника, що дозволяє педагогам самовиразитися в ідеальній царині ідеологічних установок, пов'язаних із зовнішніми умовами існування. Дослідження свідчать, що людина як суспільна істота має потребу в установках, що конституують її існування в рамках того або іншого соціуму. Тут на перший план виходить соціальна роль людини як представника того або іншого народу (роль соціумної приналежності). Ця соціальна роль має пройти розвиток у сфері соціально-психологічних тренінгів, як і всі інші соціальні ролі людини. Таким же чином, як особистість людини, представлена в площині тих або інших ролей, реалізується в процесі усвідомлення себе як неповторної, унікальної істоти, що володіє вільною волею, так і роль соціумної приналежності має базуватися на ідеї неповторності й унікальності свого народу, що реалізується у контексті розвитку педагога як громадянина-патріота.

У цьому зв'язку ми спиралися на розроблену нами філософську **концепцію особливої духовної ролі українського етносу**, що при відповідній доробці і спрощенні може бути використана як ідеологічний орієнтир для педагогіко-освітнього процесу.

### 6.3. РОЗВИТОК ЦІННІСНО-ЦІЛЬОВОГО НАЧАЛА ЛЮДИНИ

Суспільство майбутнього орієнтується на *універсальні цінності людини*, які постають, *фундаментальними цілями освітнього процесу педагогіки майбутнього*.

Зазначимо, що серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, *проблема цілеутворення* постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Н.В. Кузьміна зазначає: *слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник. Вона допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдужість до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негайно позначається на ставленні школярів до навчального предмету*<sup>1353</sup>. Тим більше, як довели науковці (І.Д. Бех, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя впливає з його мети, з його цільового аспекту. П.К. Анохін розглядав людину як функціональну систему, системоутворювальним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

У зв'язку з цим розглянемо *фундаментальні цінності людини*.

Правильно визначити фундаментальні, а значить універсальні цінності людини – значить сформулювати магістральні цілі її буття, які окреслюють як наріжні цілі її розвитку, так і відповідну педагогічну парадигму з усіма освітніми наслідками, що з цього випливають.

Як засвідчує аналіз системи матеріальних і духовних ціннісних орієнтацій людини, головним пріоритетом її життя постає щастя – всезагальна життєва мета більшості представників *Homo sapiens*.

При цьому ми говоримо про щастя людини як особистості – вільної, унікальної, тотожною тільки самій собі, самодостатньою, свідомої, мислячої сутності, оскільки щастя стосується істоти, яка володіє свободою, а не біологічного робота – тварини, поведінка якої не є вільною, а постає мимовольною, такою, що визначається інстинктами і автоматизмами.

Для людини не як особистості, а як тварини щастя втрачає будь-який сенс, про що пише П.О. Сорокін в главі "*Соціологічний прогрес і принцип щастя*"<sup>1354</sup>, відзначаючи, що дилема людини, яка страждає, і тварини, яка є щасливою, постала перед Дж. Миллем, утилітарна позиція якого приводить до висновку ("краще бути задоволеною свинею, ніж незадоволеним людиною; щасливим дурнем, ніж нещасним і страждаючим Сократом"), що суперечить здоровому глузду. Це змусило Дж. Мілля стверджувати зворотнє: "Мало знайдеться таких людей, які заради повної чаші тваринних насолод погодилися б проміняти своє людське життя на життя якої-небудь тварини ... Краще бути незадоволеною людиною, ніж задоволеною свинею; незадоволеним Сократом, ніж задоволеним дурнем".

Про це ж пише А.С. Пушкін, акцентуючи нашу увагу на стражданні як базовому стані людини:

*Но не хочу, о други, умирать;*

*Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать*

Виходячи з поданого висновку про фундаментальні умови людського щастя, можна виявити два питання: *Що є особистість? Що є щастя?*

#### *1. Особистісний аспект щастя.*

Сутністю особистості, необхідною і достатньою умовою її кристалізації, за визначенням, виступає свобода людини від детермінізму – причинної зумовленості світу (Всесвіту, буття в цілому).

Людська особистість вільна як від світу, так і від самої людини, сформованої в цьому світі і яка постає його елементом. Психологічний механізм такої свободи передбачає наявність самосвідомості людини, що дозволяє їй *рефлексувати* – тобто усвідомлювати себе, дивитися на себе з боку.

<sup>1353</sup> Методика воспитательной работы: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Славенина. – М.: Академия, 2002. – 114 с. – С. 44; Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.; Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.; Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н.В. Кузьмина. – Л., 1977. – С. 211–224.; Кузьмина Н.В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 180 с.; Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.; Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб. – Коломна – Рязань, 2008. – 376 с.

<sup>1354</sup> Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція передбачає здатність дивитися з боку на все це цілісне буття, в якому його елементи пов'язані воедино причинно-наслідковими зв'язками (такий відсторонений погляд постає, з позиції квантової фізики, принципом, який творить реальність – див. парадокс "Спостерігач").

Як бачимо, конститууючий особистість погляд з боку передбачає акт дистанціювання особистості від буття, тобто трансцендування, вихід за його межі.

Цей акт трансценденції кристалізує особистість на основі зазначеної **трансцендентної позиції** – позиції, що дозволяє особистості піднятися над буттям, Всесвітом, тобто бути поза меж усілякої реальності.

Зазначений же процес, у свою чергу, означає ототожнення особистості з якимось **X** – таємною і парадоксальною позамежною і вільною від світу сутністю, яку здавна називають **Богом** (Абсолютом, Творцем).

Отже, головна умова кристалізації особистості як вільної від світу сутності, полягає в **трансценденції** – виході за межі світу, що, в свою чергу, передбачає ототожнення особистості з Абсолютом – вільною від світу Сутністю, коли, висловлюючись мовою орієнтальної філософської доктрини, Атман (індивідуальна душа) є тотожним Брахманові – верховній душі Всесвіту.

В Християнстві така трансформація людини реалізується в **Апокаліпсисі**, де Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула "перемагаючої" людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої *Лаодикійської* церкви не досягає статусу Сина Божого: "*Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його*". Відтак, людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати Сином Божим: як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом".

Суттєво, що на цьому рівні відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – *Ніщо* (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

Відтак, процес подолання особистістю буття, вихід за його межі передбачає здатність особистості дивитися на буття як на певну єдину абстрактну реальність, як на **ЦІЛІСНІСТЬ**.

Ця здатність сприймати (усвідомлювати і розуміти) буття, Всесвіт як цілісність передбачає розуміння даної цілісності як єдності всіх її аспектів і елементів, їх загального взаємозв'язку – зв'язку всього з усім, на підставі чого і створюється Всесвіт як *Ціле, Тотальне, Єдине*.

Даний висновок, у свою чергу, виявляє низку науково-теоретичних і ціннісно-поведінкових наслідків, один з яких полягає в необхідності особистості володіти **парадоксально-діалектичним мисленням**, що дозволяє усвідомлювати як принцип єдності світу, загального зв'язку явищ, так і принцип справедливості і правди ("свободи, рівності, братерства").

Саме парадоксально-діалектичне, "нейтральне" мислення дає людині можливість побачити єдність світу в контексті інтеграції безлічі як подібних один одному, так і полярних, що виключають один одного, елементів, поєднати воедино які можна тільки за допомогою **нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції**, яка реалізує *диспластію* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного,

Прикладом диспластії може слугувати така фігура мови, як оксиморон – "живий мрець", "сильна слабкість" і ін., що знаходить відображення в орієнтальній мудрості: як говорив Лао-цзи, "Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити. Для того, щоб послабити, безумовно, слід спочатку надати сил. Для того, щоб скинути, безумовно, спочатку слід звеличити. Для того, щоб взяти, безумовно, слід дати. Це називається витонченою мудрістю". Й ще: "будь зігнутим, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим"<sup>1355</sup>.

У психології диспластія реалізується у вигляді категорій **бісоціації** (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це поєднання того, що ніколи ще не було поєднане через інтеграцію декількох елементів і

<sup>1355</sup> Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.

формування з них нової цілісності), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійності, парадоксальності смислів), "операціональній інтеграції"<sup>1356</sup>, парадоксальному світорозумінні. Цікаво, що парадоксальність як нейтральний феномен виступає сутністю творчих і геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

Таким чином, бути особистістю як вільною сутністю передбачає бути богом, а також володіти парадоксальною здатністю бачити і втілювати єдність у всьому суцільному, що реалізує нейтрально-парадоксальну праксеологічну (поведінково-діяльнісну), гносеологічну та аксіологічну позиції людини.

Отже, бути щасливою людиною – це, перш за все, бути особистістю з усіма викладеними нижче умовами, що передбачає божественний статус людини плюс здатність мислити парадоксально-нейтральним, діалектичним способом.

## 2. Психофізіологічний аспект щастя.

На рівні психофізіологічному бути щасливим – значить відчувати задоволення (насолоту), що виступає фундаментальною цінністю людини, про що ми можемо дізнатися у Г. Спенсера, який у своїх "*Основах моральності*" ототожнив добро із задоволенням, або із щастям: "Задоволення, де б воно ні було, коли б воно не було, для якої б не було істоти, становить основний, неподільний елемент цього поняття (моральної мети)".

Задоволення ж, яке відчуває щаслива людина як особистість не повинно при цьому порушувати принцип єдності світу (сприйняття світу як єдності постає, як ми зазначали, однією з умов кристалізації особистості), тобто не повинно призводити до руйнування світу і його елементів, оскільки порушення єдності світу призводить до його руйнування.

Унаслідок цілісності, єдності світу до його руйнування також призводить і руйнування будь-якого його елементу, оскільки в світі все пов'язано з усім, і цей загальний зв'язок феноменів порушується при руйнуванні будь-якого з цих феноменів, що становлять єдиний континуум буття.

Виходячи з викладеного вище, ми говоримо про задоволення, яке не є задоволення садиста, який мучить свою жертву; не є задоволення вандала і некрофила, руйнуючого навколишній простір; а також не є задоволення гурмана, котрий насолоджується соковитою відбивною, оскільки ця відбивна готується з трупа вбитої (зруйнованої) тварини, що входить у загальний контекст цілісного буття.

Отже, справжнє задоволення, яке приносить щастя особистості, є радість як піднесене задоволення, що отримується поза агресією і руйнуванням. Відтак, істинне задоволення – це *духовне* творче задоволення, це *радість* творчості.

Радість можна безпосередньо пов'язати з *енергією*, коли стан радості передбачає генерацію, творіння енергії, оскільки під час руйнування об'єктів, вони, підвищуючи ентропію внутрішнього середовища, втрачають енергію, котра постає принципом і механізмом цілісності і життєвості цих об'єктів (О.Й. Вейник, О.М. Козирев).

Відтак, радість, що виключає будь-яке руйнування, при цьому означає неприпустимість радіючої особистості отримувати енергію із зруйнованих об'єктів Всесвіту.

Отже, радість як енергогенеруючий стан означає генерації енергії особистістю за допомогою процесу творіння, що є протилежним руйнуванню.

Цей висновок знаходить своє віддзеркалення в контексті результатів досліджень Інституту кинесіології (США), які наводить в своїй книзі "*Десять заповідей творчої особистості*" П. Вайнцвайг, котрий зазначає, що психологи, вивчивши численні психофізіологічні показники людини в умовах комунікації з собі подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людини, життєвий тонус однієї з яких є вищим, ніж у іншої, то життєва енергія "перетікає" до останньої (дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді "ефекту захоплення": якщо в одну енергомережу ввімкнути два звукових генератори, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то має місце ефект "захоплення", коли "сильний" генератор "поведе" за собою "слабкого" та примусить його працювати на своїй частоті), оскільки фіксується підвищення її життєвого тону, тоді як у першій людини цей тонус знижується.

Зазначений висновок був зроблений на основі численних досліджень процесу комунікації людей з одночасною фіксацією багатьох психофізіологічних параметрів їх організмів, таких, наприклад, як частота пульсу, кров'яний тиск, шкірна електропровідність, склад крові та ін. Баланс цих показників у двох людей, які певний час спілкуються один з одним, привело до висновку про те,

<sup>1356</sup> Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.; Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

що в даному випадку має місце своєрідне перетікання “життєвої енергії” з одного організму в інший, оскільки прилади фіксують, що життєвий тонус першої людини підвищується, а іншої людини – еквівалентним чином знижується<sup>1357</sup>.

Було також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до оточуючого світу знижує енергетичний тонус людини. Ці висновки отримані на підставі досліджень Інституту кінесіології в США, директор якого Д. Даймонд показав, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, постає основним “розподільником” живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє й регулює потік електромагнітної енергії по всьому організмі, проводячи миттєву корекцію, яка необхідна для подолання певних відхилень у життєдіяльності.

Також показано, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму.

Крім того, усе розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось прямо пов’язане з діяльністю щитовидки, тобто з процесами підвищення та зниження життєвого тону людини. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергії, а негативний жест призводить до протилежного ефекту, тобто до зниження енергії людини. Так званий жест вираження любові – “жест Мадонни” (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але й людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергії між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті зі “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі.

У цьому аспекті можна говорити про *фізіологічний аспект болю*<sup>1358</sup> як *дефіцит енергії в людському організмі*, що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов’язаного з процесом енергетичної регуляції, котра має місце не тільки на соматичному, але й психосоматичному рівнях. Відповідно до деяких сучасних теорій (Флекенштейн) біль виникає кожен раз, коли процеси розпаду, руйнування біологічних структур починають переважати над процесами синтезу. Оскільки синтез, відновлення біологічних структур вимагають витрат енергії (і, зокрема, кисню), то дефіцит енергетичних ресурсів має призвести до посилення процесів розпаду і виникнення болю. І дійсно, будь-які процеси, що збільшують дефіцит кисню, – застій в крові, ішемія (недостатнє постачання тканин киснем), дія отрут (які блокують процеси окислення), механічні дії, тепло – призводять до посилення болю. І навпаки, все, що знижує потребу тканин в кисні – спокій, холод, посилення кровотоку – зменшує біль. При цьому негативні емоції сигналізують крім іншого про дефіцит енергетичних ресурсів в організмі<sup>1359</sup>. Відтак, можна дійти висновку про те, що такі феномени, як вампіризм, вандалізм, агресія зумовлюються енергетичним дефіцитом та потребують руйнування біологічних (та, загалом, матеріальних) структур, що приводить до випромінювання енергії-часу (це довели відомі науковці М.О. Козирев, О.Й. Вейник та ін. дослідники).

Звертаючи увагу на обмін енергією між людьми, Д. Даймонд з’ясував, що різні прояви життєвої енергії взаємопов’язані. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті з “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої посилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людини до іншого. Настрої і думки вкрай заразливі. Відтак, можна говорити про феномен своєрідного “вампіризму”. Приведемо приклад, узятий у П. Вайнцвайга, що ілюструє феномен психологічного вампіризму.

Одна жінка досить успішно навчилася користуватися “внутрішніми фільтрами”, що оберігали її від “вампіричних” намірів її чоловіка, який, повертаючись додому, насамперед повідомляв їй всі неприємні новини. Як правило, він заходив на кухню, де дружина готувала сімейну вечерю, і з ходу обрушував на неї весь “негативний багаж”, починаючи зі вселяких негараздів на його роботі і закінчуючи катастрофами світового масштабу. До моменту, коли він закінчував свої щоденні новини, вечеря була готова. Чоловік з апетитом брався за їжу, а дружина, уважно вислухавши похмуру

<sup>1357</sup> Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.; . Вайнцвайг П. Десять заповідей творчеської личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

<sup>1358</sup> Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание./ Г.Н. Кассиль. – М. : Наука, 1975. – 400 с. ; Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М. : Попури, 2008. – 288 с.

<sup>1359</sup> Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 85.



розповідь чоловіка, починала відчувати гострий напад депресії. Цей ритуал протягом довгих років отруював їх сімейне життя. Одного разу наша пара була запрошена в гості, де дружина краєм вуха почула, як її чоловік признавався своєму другу: “До кінця робочого дня я “готовий”, відчую себе огидно, як вичавлений лимон. Але як тільки я приходжу додому, я викладаю всі неприємності своїй дружині, і мені відразу легшає”. Почувши цю розмову, дружина стала поводити себе по-іншому, удавшись до своїх внутрішніх фільтрів. Тепер, коли її чоловік повертався додому, входив на кухню і починав свій негативний репортаж, дружина, як завжди продовжувала готувати вечерю, але вже... не слухала чоловіка. Невідомо тільки, як відчував себе при цьому її чоловік.

Таким чином, позитивний настрій та позитивне ставлення до світу є чинниками підвищення життєвого тону людини з усіма соціальними, педагогічними й медико-біологічними наслідками, що з цього випливають. При цьому, наріжним чинником здоров'я людини є її **світогляд**, що постає інтегральним принципом психічної і соматичної цілісності людини.

У цьому контексті важливо врахувати і таку інформацію. Науковці з Томська (Росія) дослідили зв'язок між соматичним та душевно-духовним аспектами здоров'я<sup>1360</sup>. У різних людей вивчалися еритроцити крові, які постачають енергію людському організму, оскільки переносять кисень. У крові психічно здорових людей червоні кров'яні клітини – правильною дископодібною форми, вони рівномірно заповнюють увесь внутрішній простір. Під мікроскопом у крові людей, які страждають на шизофренію, спотворених еритроцитів неправильної форми дуже багато. У багатьох клітин пошкоджена мембрана: або розірвана в декількох місцях, або нерівномірно потовщена, або взагалі відшаровується від внутрішнього вмісту. Такі ж пошкодження науковці виявили в еритроцитах розумово відсталих пацієнтів, крім того, в багатьох їх клітинках крові гранули гемоглобіну розподілені нерівномірно, утворюють окремі скупчення. Навіть невротичні розлади позначаються на картині крові. У крові невротиків виявилось досить багато клітин зі схожими змінами: їх було менше, ніж у хворих шизофренією і розумово відсталих, але більше, ніж у здорових людей.

Відомо, якщо в крові багато пошкоджених еритроцитів, вона гірше забезпечує киснем тканини і органи. Виходить, що хвороби психіки викликають збій у роботі всього організму. Цікаво, що подібні зміни знаходять в еритроцитах хворих раком, гострим вірусним гепатитом, інфарктом міокарду та іншими хворобами. Таким чином, душевно хвора людина виявляє дефіцит енергії на соматичному рівні, коли формула “у здоровому тілі – здоровий дух” виявляється цілком адекватною істинному стану речей.

### 3. Розвивальний аспект щастя.

Відзначимо, що ми пов'язуємо радість з **енергією** – фундаментальною категорією, яка використовується як повсякденною свідомістю людини, так і філософією і наукою як формами суспільної свідомості, оскільки енергія є символом активності, життєвості, цілісності, здатності рухатися, змінюватися. Людина втомлена, а тому такою, що відчуває дефіцит енергії, виявляє роздратування, злість, агресію, тобто потяг до руйнування. Сповнена ж енергією людина, як правило, відчуває умиротворення, любов і радість.

Отримання особистістю енергії за допомогою її творіння означає її творення не зі світу (це призводить до його руйнування), а з *Ніщо* (ефіру, фізичного вакууму, порожнечі, нуля, шунь й ін.) за допомогою його розщеплення на “+” і “-”, *Дещо* і *Антидещо* (Г. І. Наан).

Релігійна свідомість також проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з “невидимого” (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне.

Це передбачає, що творіння енергії означає, по-перше, вміння особистості створювати *Ніщо* (ідеальні образи), і, по-друге, вміння розщеплювати це *Ніщо*, тобто поляризувати фізичної вакуум, творячи при цьому світ як єдність *Дещо* і *Антидещо* – матерії і антиматерії (“світ є збудженим станом фізичного вакууму”).

Уміння як створювати *Ніщо* (на Сході його називають порожнечею, або шуньєю), так і його поляризувати є, як бачимо, прерогативою не тільки Божественної Сутності, а й особистості як репліки (образу) цієї Сутності, що ілюструється такими поетичними рядками:

*Пустое все, но Мы от века  
Из шуньи лепим человека.  
Забавно нам потом увидеть,  
Как из человека шунья выйдет*

Відтак, людина, вільна від буття, має виходити за його межі, де традиційно покладається

<sup>1360</sup> Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с. – С. 281-282

**Абсолют** (тотожна самій собі, унікальна та неповторна, відсторонена, вільна від світу сутність – Вища реальність, Бог), що може розумітися як творчий початок буття. Таким чином, бути особистістю, бути "Я" – це бути вільним від детермінізму буття, що передбачає вихід за його просторові межі та усвідомлення Абсолюту, з яким особистість людини немов би ототожнюється через цей акт усвідомлення. У цьому процесі людина і постає як особистість – вільна від буттєвої детермінації сутність. Сам акт такого усвідомлення на гносеологічному рівні реалізується у вигляді парадоксу – єдина когнітивна фігура, яка фіксує стан логічної невизначеності.

У розвивальному аспекті парадоксальне мислення є умовою створення стану буттєвої трансценденції людини у сферу Абсолютного, що кристалізує особистість як принципово трансцендентну, вільну, божественну сутність. Парадоксальне мислення тут постає **педагогічною метою розвитку людини** як умова кристалізації її особистісного начала.

Саме на це спрямовані духовні системи світу. Так, Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається з серії парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення<sup>1361</sup>. Як пише О. Клеман, у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність"<sup>1362</sup>.

Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета ("и гений, парадокса друг" – О.С. Пушкін), так і висловом Н. Бора, який вважав, що фізична ідея має бути достатньо божевільною (парадоксальною) для того, щоб бути істинною.

У цілому, трансценденція означає самозречення людини, її відмова від самої себе. Отже, бути "Я" – значить бути самозреченим і мислити про Бога, "перебувати в Бозі", коли "особистість – це храм Божій, у якій вселяється Господь"<sup>1363</sup>: "Вселюся в них і буду ходити в них" (*Левит 26, 12*).

Зазначений висновок підтверджується сутністю Христа, про яку в Євангелії від Іоанна сказано: "Я нічого не можу творити Сам від Себе. Як Я чую, суджу, і Мій суд справедливий, – не шукаю бо волі Своєї, але волі Отця, що послав Мене" (5, 30). "Коли свідчу про Себе Я Сам, то свідоцтво Моє неправдиве" (5, 31). "Бо Я з неба зійшов не на те, щоб волю чинити Свою, але волю Того, Хто послав Мене" (6, 38). "...Я не прийшов Сам від Себе..." (7, 28). "...Сам Я від Себе нічого не дію, але те говорю, як Отець Мене був навчив..." (8, 28). "...Я завжди чиню, що Йому до вподоби" (8, 29). "...Хто бачив мене, той бачив Отця..." (14, 9). "Чи не віруєш ти, що Я – в Отці, і Отець – у Мені?" (14, 10).

В Індуїзмі ми зустрічаємося з дещо подібним. У Бхагавад-Гіті можна прочитати, що вищою долею тих, хто живе, є доля самозабутнього служіння Божеству, а ціль життя людини – стати знаряддям божественної волі. У даосизмі ми зустрічаємося з божественним принципом недіяння, що заперечує маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки "істинно мудрої людини": "безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не управляє, але усе тримає у порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходу речей; те, що називаю "усьому причетний", це слідувати ході речей; те, що називаю "усе тримає у порядку", додержуватися взаємної відповідності речей"<sup>1364</sup>.

Порівняйте з біблійним принципом: "нехай твоя права рука не відає, що робить ліва". У буддизмі метою людського існування є пробудження "вищої" природи. У її рамках людина переборює протистояння Я і не-Я, приймаючи принцип "анатта" (відсутність Я, квієтизм), відкидаючи бажання та волю, виявляючи "дзен" як виразник інтуїтивно-просвітленої поведінки, що відповідає стану самореалізації А.Маслоу, а також трансперсональному буттю, виявленому дослідженнями Ст. Грофа.

Загалом, для людини, що прагне стати "Я", актуальним є процес самовідчуження (*самозречення, порятунку, звільнення, пробудження, просвітління, нірвани...*) від уявного, ілюзорного Я на користь якоїсь "поза межної Сутності". На практиці даний процес має такий вигляд: ми формулюємо тотальну відмову від свого Я, "відчуваючи" ("фіксуючи") наявність "Вищого Я", що "є присутнім" у нас.

На Сході ця практика реалізується у заклик: "спустошся і Я тебе наповню". На Заході, в рамках християнства, з актом самозречення ми зустрічаємося, коли чуємо молитви, що закликають Святий Дух "прийти і вселитися в нас".

Метод самотрансценденції відрізняється від містичних практик тим, що в ньому наявний не простий "заклик Божества", а принцип розширення свідомості до рівня *парадоксального бачення світу*, тому що "відчувати", "фіксувати", мислити поза межами – це відбивати його, використовуючи

<sup>1361</sup> Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты / Е.А. Торчинов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

<sup>1362</sup> Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / О. Клеман. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

<sup>1363</sup> Белый А. Арабески. – М., 1911. – С. 236–238.

<sup>1364</sup> Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с. – С. 131, 148.

форми, позамежні світу. Єдиною ж такою формою є в плані образного мислення *Ніщо*, *Пустота*, *Велика Межа*, а в плані логічного мислення – *парадокс*. Єдиною ж формою людської активності, що сприяє “розумінню” *Ніщо*, є трансцендентальна (тобто, позамежна, “пустотна”) медитація (у християнській аскетичній антропології – “чиста молитва”, де відсутні як думки, так і образи), що дозволяє досягти “недуальності”, “розірвати узи концептуального мислення”<sup>1365</sup>, тобто звільнитись від принципу “Я”, ставши “істинно мудрою людиною”. Як говорять на Сході, Бодхисаттва (довершена Сутність) повинний перебувати в довершеному знанні, залишаючись у пустоті, його довершене знання порожнє, а мудрість зріє через “пустотність”.

*Мотиваційний же чинник, що змушує медитувати, впливає зі сформованого парадоксального мислення, яке є результатом розвитку концептуального (абстрактно-логічного) мислення, котре незмінно приходить до парадокса як до логічного завершення своєї еволюції.*

#### 4. Соцієтальний аспект щастя.

Традиційне суспільство в цілому відповідає *слов'янському цивілізаційному проекту*, який реалізує саме соборний аспект соціального буття, що можна обґрунтувати на основі аналізу слова “*щастя*” – наріжного слова будь-якої мови.

Мислення – є основним атрибутом людини як мислячої істоти. Те, наскільки добре людина володіє рідною мовою, визначає рівень її інтелектуального і духовного розвитку. В. Гумбольдт писав, що мова народу є його духом, і дух народу – це його мова, тобто мова покликана забезпечувати єдність етносу, який часто розчленований кордонами, розмежований соціально-економічними, політичними, релігійними чинниками<sup>1366</sup>.

У слов'янських мовах (українському, російському, білоруському) слово “*щастя*” (що постає одним з найважливіших і найбільш емоційно заряджених слів будь-якої мови, а також виражає найбільш глибинні і автентичні устремління людини і суспільства в цілому) етимологічно походить від слова “*частина*”, яке складає основний семантичний зміст слова “*щастя*”. Цей висновок цілком коректний, оскільки він базується на нейрофізіологічних закономірностях мислення, згідно яким семантико-морфемна організація мови знаходить безпосереднє віддзеркалення у вербальних мережах головного мозку людини – матеріальному субстраті, на основі якого, як вважається, реалізуються процеси мислення<sup>1367</sup>.

Можна припустити, що глибинно-сакральне значення слова “*щастя*” в даному разі пов'язане з ситуацією включення людини в дещо цілісне (сільську громаду, наприклад), з якого людина може одержувати свою “частинку” благ, що задовольняють її фундаментальні потреби і що роблять, таким чином, її щасливою.

Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя українця або росіянина, як видно, виникає з соборно-общинного життєвого устрою. Таким чином, можна припустити, що за своєю глибинною сутністю слов'яни є колективними, соборними істотами, інтегрованими в космос суспільного буття і характеризуються такими психологічними рисами, як емпатія, співчуття, ближньому, співпереживання. Звідси, мабуть, виникає колективістсько-пасивна природа українця і росіянина, що відображає риси соцієтальної психіки слов'янства<sup>1368</sup>.

Про соборний характер соцієтальних якостей носіїв *флексивних мов* говорить і те, що основна мовна конструкція, що виражає *принцип приналежності*, в цих мовах виражається структурою “у мене є”, яка відображає модус сумісного існування людини і речі, тоді як структура “я маю”, характерна для більшості європейських мов, виражає модус екзистенціальної роздільності людини і речі, тобто людини і світу.

У англійській мові слово “*щастя*” (“*happiness*”) етимологічно укорінено в слові “траплятися”, “відбуватися” (“*to happen*”), тобто має подійну конотацію. Тут щастя як вище призначення людини виявляє, як бачимо, процесуальний, подієвий характер, тобто виражає те, що “трапляється”, “відбувається” з людиною. Зрозуміло, що устремління до щастя тут реалізується як процес, як активна перетворююча дія завдяки активній взаємодії зі світом. Можливо, що таке глибинне значення слова “*щастя*” пов'язане з активною життєвою позицією англосаксів, з їх індивідуалізмом і прагненням до удосконалення свого життєвого простору – часто за рахунок навколишнього

<sup>1365</sup> Хемфрейс К. Концентрація і медитація / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с. – С. 131-148.

<sup>1366</sup> Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич: Відродження, 1992. – С. 46.; Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993.; Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. – К.: Обереги, 1992.; Кульчицький О. Риси характерології українського народу // Енциклопедія українознавства. Т. 1-2, Мюнхен–Н-Й., 1942.; Забужко О. Мова і влада. – К.: Дніпро, 1990.; Войтович В. Українська міфологія. – К.: Либідь, 2002.; Кононенко П.П. Національна ідея, нація, націоналізм. – К.: Міленіум, 2005.; Лисяк-Рудницький І. Україна між Сходом і Заходом // Історичні есе. – К., 1994.; Липа Ю. Призначення України // Просвіта. – Львів, 1992.; Липа Ю. Провінція // Розбудова держави – Торонто, 1957.; Сніжко В.В. Нариси з психоетнічної екології України. – К., 2001.; Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. – Мюнхен-Тернопіль, 1992.

<sup>1367</sup> Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 248 с. – С. 199-201.

<sup>1368</sup> Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.

соціумно-природного середовища, що виражає ентропійний принцип життя, яке, як відомо, упорядковує себе за рахунок дезинтеграції навколишнього середовища<sup>1369</sup>.

Тим паче, що в нейро-лінгвістичному програмуванні процесуально-подієвий характер висловів людини (наприклад, "Я *ходив* в кіно"), на відміну від субстанційованого ("Мій *похід* в кіно") свідчить про активну життєву позицію людини. Ця обставина з'явилася методологічним принципом НЛП щодо розробки методики визначення поведінкового статусу людини на основі аналізу її вербальної продукції, коли тенденція до вживання іменників замість дієслів свідчить про пасивну життєву позицію людини.

Іспанський іменник "*suerte*" ("щастя") походить від латинського дієслова *sortior* – "кидати жереб". У період розпаду вульгарної латини починається процес формування іспанської мови. Саме в цей період змінюються лексичні значення багатьох слів. Певних змін зазнало і слово "*suerte*", яке поряд із лексичним значенням "щастя" має значення "удача", "доля".

Лексичне значення турецького іменника "*hismet*" ("щастя") теж щільно пов'язано із лексичним значенням "доля", "жереб". Зрозуміло, що щастя, як доля та жереб, ставить людину у відношення до деякого метафізичного фактору, який визначає людські долі. Ця обставина нашоухує нас на досить несподіваний висновок про те, що саме звідси, мабуть, випливає релігійний екстремізм тюркських (ісламських) народів, а також іспанців (згадайте інквізиційні ексцеси іспанського середньовіччя).

Французький іменник *bonheur* є напіваббревіатурою від виразу "*une bonne heure*" – "добра година". Отже, поняття "щастя" у французькій мові пов'язувалось з якимось коротко проміжним моментом (у середньофранцузький період це слово замінило латинське за походженням поняття "щастя"), тобто має темпоральні ознаки, на основі чого можна дійти висновку, що у площині прагнення до щастя французи освоюють світ як *темпоральну* сутність зі всіма світоглядними наслідками, що з цього випливають. Мабуть, тому Франція втілює в собі дух часу, тобто дух зміни, розвитку суспільства: саме Франція серед інших цивілізованих етносів Європи постала державою революційних зрушень.

Румунський іменник *fericire* (щастя) походить від латинського іменника *feriae*, який має такі лексичні значення: свята, вільні від праці, перерва, відпочинок, спокій. Отже, внаслідок зміни лексичних значень латинський іменник *feriae* в румунській мові при утворенні іменника *fericire* (щастя) пов'язувався з чимось святковим, із вільним від праці періодом життя людини, коли активність людини в цьому суспільстві, відповідним чином, була спрямована, у певному розумінні, на досягнення стану спокою. Напевно, ця психолінгвістична "установка" деякою мірою визначила те місце румунського етносу, яке він обіймає серед інших етносів Європи.

У німецькій мові іменник *das Glück* (щастя) етимологічно споріднений з англійським словом *luck* (доля, випадок, щастя, везіння) внаслідок фонетичних змін під час розвитку німецької мови, одна з яких – вплив умлауту в середньовісній німецькій мові. Таким чином, у результаті розвитку німецького етносу, в німецькій мові збереглося слово у значенні "щастя", лексичне значення якого в своїй основі виражає ідею долі, випадку, як це має місце у турецькій і іспанській мовах. Виникає питання: а не може ця обставина бути пов'язаною з певними рисами соціальної психіки німецького етносу, такою, наприклад, як войовничість? Бо з самого початку свого історичного становлення він виявляв неприборканий завойовницький дух, що поширювався в атмосфері "бурі і тиску" та компенсувалися ліричністю, педантичністю, організованістю, чоловічою раціональністю, прагненням до впорядкування всіх сфер соціального життя. В агресивні періоди існування німецького етносу панівним ідеалом для нього був арійський, нордичний, витриманий, холодно-захоплений тип особистості, котрий сполучає крижану незламність і палку ярість.

<sup>1369</sup> Згідно однієї з думок, на Землі існують декілька цивілізацій – англосакська (основний лейтмотив існування якої – *вигода за будь яку ціну*), європейська (*Закон*), слов'янська (*справедливість*), арабська (релігійна приналежність), східна (традиція).

## 6.4. ОСВІТНІЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТЬНОГО

Проведений аналіз дозволяє говорити, що у *суспільстві майбутнього* виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) превалує, в той час як навчання в силу розвитку резонансно-сугестивний освітніх технологій поступово нівелюється. Цей висновок можна пояснити завдяки таким прикладам.

1) Професія математика вимагає від нього знання не менш ніж 5 тис. математичних конструктів (понять, формул та ін.), що надає йому можливість ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання. Але існують так звані *диво-лічильники* – люди, що можуть знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміє навіть читати), але здатні виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера.

2) Головною професійною якістю традиційного вантажника є його м'язова сила. Уявімо собі паралізованого вантажника, прикутого до візка, який, однак, вміє піднімати предмети зусиллям волі, що цілком можливо<sup>1370</sup>.

Мотиваційно-виховна функція вчитель виходить на перше місце, коли знання в силу посилення принципу саморозвитку учасників освітнього процесу починають ініціюватися на основі мотиваційного чинника. Пояснюємо це. Існує багато визначень професії вчителя, що ґрунтуються на компетентністному, професіографічному та інших підходах. Вельми важко подати вичерпну характеристику вчителю як громадянину, фахівцю й особистості, особливо за умови необхідності виокремити ключові параметри педагогічної професії. *Задачно-цільовий підхід* орієнтується на мету – найбільш швидкий розвиток учня у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, нам потрібно навчити студентів англійської мови в рамках певного освітнього (професійного) стандарту.

Подумки здійснимо *педагогічний експеримент*. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець), який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта як самодерермінована особистісна активність. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожен вільну хвилину свого життя.

Відтак, експеримент засвідчує, що головним у професії вчителя майбутнього – це здатність до формування в учнів та вихованців відповідної внутрішньої мотивації до тої чи іншої діяльності. І саме внутрішня мотивація (як надситуативна, неадитивна активність), по-перше, постає головною умовою творчої активності<sup>1371</sup>, і, по-друге, робить людину особистістю як вільною, тотожною тільки собі сутністю. Це підтверджується й думками таких мислителів, як М.О. Бердяєв, К. Роджерс, Л.С. Виготський та ін., які наполягають, що творча особистість – це вільна особистість, а вільна особистість – це, перш за все, особистість, здатна бути самою собою, відчувати своє "Я"<sup>1372</sup>. С.І.Гессен з приводу зв'язку свободи (внутрішньої мотивації) та творчості писав таке: "Свобода є творчістю нового, яке до цього часу в світі не існувало. Я вільний тоді, коли якусь важку життєву задачу, що постала перед мною, розв'язую власне так, як її ніхто інший не зміг би розв'язати. І чим більше оригінальним, індивідуальним є мій вчинок, тим більше він вільний. Тому свобода не є довільним вибором між декількома вже даними у готовому вигляді, хоча і можливими шляхами, але й створення нового особливого шляху, який не існував раніше навіть у вигляді можливого виходу"<sup>1373</sup>.

<sup>1370</sup> Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Совамино, 1990. – 280 с.; Николаева В. Н., Пушкин В. Н. К вопросу об информационном взаимодействии изолированных систем без передачи энергии // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психозенергетики. – М.: НТГО, 1980. – С. 245-256.

<sup>1371</sup> Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

<sup>1372</sup> Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації / В.О. Климчук // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.; Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.; Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.; Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

<sup>1373</sup> Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д.Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с. – С. 170.

<sup>1373</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв.ред.и сост.П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – С. 69.

За умов кардинальних цивілізаційних змін педагогічна практика зустрічається з новими цивілізаційними викликами, які відкривають шлях до утвердження нової наукової парадигми, осмислення **нових цивілізаційно-педагогічних реалей**, таких, як рух ноосферизму, резонансні феномени світу, теорії морфічного резонансу та формувальної причинності тощо, котрі дозволяють говорити про феномен "**планетарного інтелекту**", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту<sup>1374</sup>.

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона "*Життєспомік: біологія несвідомого*", де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Виникає педагогічний напрям – **резонансне навчання**, яке знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка виявляє шляхи обґрунтування **резонансних механізмів освітнього процесу**. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття"<sup>1375</sup>. Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як **медитація, навчовання, гіпноз, телепатія, інтуїція**<sup>1376</sup>, резонансне навчання, супернавчання, гештальт освіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.

**Резонансне навчання** тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка впливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в **ідеї тотожності буття і свідомості**, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності, коли, як писав Гегель, речі і мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту<sup>1377</sup>.

<sup>1374</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спириин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

<sup>1375</sup> Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 42.

<sup>1376</sup> Бик А.С. Урок у контексті інформаційної природи освіти: структурний підхід // А.С. Бик / Наукові записки Малої академії наук. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. – К., 2013. – С. 32-42.

<sup>1377</sup> Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спириин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

Існують три психічних виміри людини, що можна співвіднести з трьома формами досягнення буття – чуттєвим, раціональним і медитативним<sup>1378</sup>, тобто правопівкульовим, лівопівкульовим і їхнім функціональним синтезом. Цікаво, що в стані медитації, спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим<sup>1379</sup>.

Крім того, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору і часу, коли можна говорити про “особливий стан простору, зайнятому організмом у процесі життя, про особливу властивість життя робити помітними право-ліві властивості простору, що іншими природними явищами не виявляються”<sup>1380</sup>) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їхніми функціями так чи інакше співвідносяться багато головних функцій організму людини<sup>1381</sup>. Будь-яка автоматична, мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної діяльності.

Зазначимо, що сприйняття світу людиною здійснюється в межах двох каналів: 1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальний відбиток дійсності, котрий деякі філософи називають мисленням “усім тілом”; 2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечуються диференційовано-вибірковий, дискретний відбиток дійсності. Відомо, що людина є поліфункціональною системою, що працює як у режимі цілісного, так і дискретного відображення й освоєння світу. Ці два режими можуть стикатися і переходити один у одного, коли конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може “перекодуватися” і одержувати фізіологічну проєкцію, йому не властиву. Це перекодування виявляє феномен синестезії.

Права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини<sup>1382</sup>. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їхньому пред'явленні в праве поле зору<sup>1383</sup>, у той час як конкретні предмети, образна інформація – при їхньому пред'явленні в ліве поле зору. Слід зазначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодійного аспекту музичної і вербальної інформації, а ліва – віддає перевагу її ритмічному малюнку. Таким чином, слова і взагалі вся вербальна і невербальна інформація може бути проаналізована з позиції її приналежності до “правої” або “лівої” інформації.

Півкулі головного мозку людини, що є її психосоматичним “фокусом”, виявляють достатньо просту сенсорно-когнітивну схему сприйняття світу, коли усе “континуальне” сприймається переважно правою, а усе “дискретне” – лівою півкулею, при цьому в загальне поле “континуально-дискретного” аналізу потрапляють всі елементи навколишньої дійсності, такі як ідея, звук, колір, форма, запах та ін.

Таким чином, можна говорити про *концепцію універсального семантичного простору Всесвіту* (В.В. Налімов) й універсальну (розуміючу) мову, що впливає з нього. Ця концепція базується на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу, внесок у дослідження якого зробили архітектор К. Александер (він створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту<sup>1384</sup>), Ж.-П. Сартр (який “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башляром), В. Гумбольдт (у його типолого-універсалістському вченні про діахронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови).

У зв'язку з цим розглянемо *психологію суб'єктивної семантики*, що містить багато фактів, які допомагають осмислити проблему семантичного простору Всесвіту. Тут можна говорити про функціонування певних “оперативних одиниць сприйняття”, що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах Н. Хенлі (1969 р.) була виявлена подібність значення слів, що є назвами тварин. Виявилося, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, що дані респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) отримані координатні вектори, котрі стійко характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення

<sup>1378</sup> Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

<sup>1379</sup> Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

<sup>1380</sup> Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с. – С. 73.

<sup>1381</sup> Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.

<sup>1382</sup> Charman D.K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists / D.K. Charman // Cortex vol.17, № 3, 1981. – P. 453–458.

<sup>1383</sup> О доминантности полушарий в восприятии чисел / Симерицкая Э.Г., Блинов С.М., Яковлев А.И., Копелев Л. В. // Физиология человека. – 1978. – № 6. – С. 971–976.

<sup>1384</sup> Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А.В. Анисимов. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с. – С. 126.

властивостей об'єктів. Дослідження, проведені по виявленню “актуальних координат досвіду”, призвели до висновку про те, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються рецепієнтами, котрі при цьому уживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен виявляє “комплекси перцептивних універсалій”<sup>1385</sup>. При цьому дослідники не виключають існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу.

Більше того, виявилось, що вербальні характеристики малюнків, запропонованих одному респонденту, можуть бути дешифровані іншим, який за цими характеристиками (за списком властивостей) спроможний побудувати (відновити) зображення, близьке вихідному. Все це переконує нас в тому, що в людства є стійкі комплекси уявлень про змістові властивості геометричних форм, таких, наприклад, як сніжинка, коло та ін.

Подібно до того, як звуки людської мови, як показали дослідження в сфері звукового символізму, змістовно мотивуються<sup>1386</sup>, так і окремі візуальні елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали “сила-слабкість”, “доброта-жорстокість”, “голод-ситість” та ін. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйнятої інформації. При цьому зображення характеризуються в першу чергу не за їх специфічними геометричними властивостями (такими, наприклад, як колоконцентрованість, розірваність та ін.), а виходячи з емоційно-оцінювального (правопівкульового) компонента взаємодії з зовнішнім світом, коли геометричні форми постають як добрі і ворожі, спокійні, ласкаві тощо.

Більш того, перцептивний фон навколишнього середовища освоюється людиною саме на основі надання сенсорним стимулам середовища (або на основі витягування цих сенсорних стимулів) емоційно-оцінювальних характеристик, що свідчить про принципову єдність людини і навколишнього світу, про єдність фактологічного й етичного, що виявляється в антропному космологічному принципі.

Витоково будь-який об'єкт оцінюється (сприймається) на рівні право-півкульових, підсвідомо-симультанних механізмів психічної діяльності, коли виявляється феномен “першобачення” об'єкта як дещо нерозчленовано-цілісне. При цьому активна саме права емоційно-оцінювальна півкуля, що виявляє процес оцінювання не об'єкта як такого, а його відношень і зв'язків, у тому числі і зв'язків із людиною, що його сприймає, зв'язків, що характеризують ціннісно-орієнтоване ставлення до об'єкта сприйняття, а не до його властивості. Надалі на перцептивній “арені” з'являється повторне сприйняття об'єкта (“другобачення”), що реалізується на рівні когнітивно-класифікаційних механізмів лівої півкулі, яка відбиває світ послідовно-вибірковим чином, охоплюючи “першобачення” концептуальною схемою.

Під час дослідження особливостей сприйняття візуальних образів з'ясувалося, що оцінки слів і зображень часто не збігаються, коли зображення і приписуване йому поняття можуть оцінюватися протилежним чином<sup>1387</sup>. Це свідчить про наявність первинного універсального (підсвідомо оформленого) словника людини і про його повторні вербальні (свідомі) проєкції, які не завжди відповідають своєму джерелу, що призводить до феномена розірваності людини, протиріччя між свідомістю і підсвідомістю.

Можна говорити про такі сенсорні універсалії, розроблені Арнхеймом (1974 р.), котрий побудував візуальний словник, в якому, наприклад, витягнутий перехрест характеризує такі властивості, як холодність і чистота, а округлість – доброту та ін. Семантико-перцептивні універсалії роблять сприйняття більш економним.

Цікаво, що на думку гештальтпсихологів зміст або значення речі сприймаються нами так само безпосередньо, як її колір. Значення предмета “написано на його обличчі”, а тому він володіє “фізіогномічною якістю” у тому розумінні, у якому має цю якість людина, емоції котрої виявляються “на її обличчі”. У цьому контексті можна говорити про валентність речі, що доступна для сприйняття і не присвоюється об'єкту потребами спостерігача й актом його сприйняття цього об'єкта. Об'єкт репрезентує лише ті можливості, які він репрезентує.

Все вищевикладене дозволяє припустити, що як природний, так і штучний світи сповнені сенсом, що розкривається в сфері семантичного простору, картографія якого виявляється на основі концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Виходячи з вищевикладеного, можна говорити про реальність і дієвість так званого

<sup>1385</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

<sup>1386</sup> Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

<sup>1387</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – С. 137.



"резонансного навчання", яке виявляє феномен передачі інформації по невербальному, чи екстравербальному каналу. Відомо, що великий відсоток інформації під час спілкування, проведення занять передається через невербальні засоби, такі як емотивний момент, жестикуляція та ін. Концепція універсального семантичного простору свідчить про те, що ідеї можуть передаватися згідно з механізмом, який ілюструється думкою, що "ідеї носяться у повітрі"<sup>1388</sup>, та можуть втілюватися у феномені "колективного безсвідомого" (К. Юнг).

У біології, біохімії цей принцип виступає у вигляді "морфогенетичних полів" (О.Г. Гурвич, Р. Шелдрейк), утворюваних, як вважають, формою і поведінкою тваринних організмів, яка виступає чинником "формування причинності", що пов'язує несиловим чином воєдино форми живої матерії за допомогою "морфогенетичного резонансу"<sup>1389</sup>. Тут можна говорити й про несилові квантові ефекти (І.З. Цехмістро). У синергетиці є ідея, що завдяки дифузії та реакціям певних речовин в організмі формується прообраз структури – морфогенетичне поле. У даному випадку це передбачає взаємодію не речовини, але форм речовинних утворень. Наведемо й явище "біогравітації", парапсихологічні ефекти, ідею про голографічну енерго-інформаційну картину світу (А.П. Дубров, К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом та ін.) тощо<sup>1390</sup>.

Таким чином, у науковий обіг вводиться поняття про голографічні одиниці мислення (мислеформи), що використовуються на шляхах пошуку методик потенціалізації особистості, чим займається фізик і психолог В. Вульф, з працями якого можна познайомитись у його книзі "Холодинаміка". Можна навести й дослідження І.М. Дмитрієвського, який розробив модель слабкої взаємодії біологічних об'єктів з різними компонентами реліктового випромінювання. Цей науковець урахував хвильову природу всіх об'єктів природи та пояснив резонансний зв'язок свідомості людини та Всесвіту, оскільки всі об'єкти володіють власною вібрацією.

Якщо основний аспект розвитку й освіти в цілому визначається на основі їх цілей, то уможливно мета будь-якого процесу, як показав аналіз наукової літератури (В. Франкл, Е. Фромм), виражає сенс цього процесу. Таким чином, процес цілепокладання одночасно постає механізмом сенсоутворення. З іншого боку, саме формулювання сенсу існування людини визначає, які цілі її життя зможуть реалізувати цей сенс<sup>1391</sup>.

Наприклад, якщо сенс життя людини визначається її "достойною підготовкою до смерті" (про

<sup>1388</sup> Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.; Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.

<sup>1389</sup> Гурвич А. Г. Теория биологического поля. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

<sup>1390</sup> Бобров А.В. Торсионные модели в психофизике. Ч. П. Возможные структуры механизма сознания / Сб.: Сознание и физический мир». Вып. 2. — М.: Фолиум, 1997. С. 6-23.; Болдырева Л. Б., Сотина Н. Б. Магия и квантовая механика // Парапсихология и психофизика. — № 4 (6). — 1992. — С. 3-7.; Гуртовой Г. К., Дубицкий Е. А., Пархомов А. Г. Дистанционное воздействие человека на экранированный микрокалориметр. // Парапсихология и психофизика, М.: Изд-во фонда парапсихологии им Л. Л. Васильева, 1993, с. 29-39.; Дубров А.П. Биограви́тация, биовакуум, биополе и резонансно-полевые тип взаимодействия как фундаментальные основы парапсихологических явлений. Парапсихология и психофизика. № 2. 1993. С. 15-23.; Дубров А.П. Биофизические основы быстропротекающих экстрасенсорных явлений. Сб.: Доклады 2-й Всес. междисц. науч.-тех. школы-семинара «Непериодические быстропротекающие явления в окружающей среде». — Томск: СибНИЦ АЯ, 1990. — С. 130-133.; Дубров А.П. Гипотеза о новом (резонансно-полевом) типе взаимодействия в биологии. Сб.: Вопросы психоги́гиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. — М.: НТОГорное, 1980. С. 377-388.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. — 2-е изд., исп. и доп. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. — 301 с.; Дубров А.П. Новая парадигма в естествознании и современная медицина // Парапсихология и психофизика, № 6, 1993. С. 5-10.; Дубров А.П. Парапсихология и интегративное знание: смысл главных проблем // Парапсихология и психофизика, № 2, 1992. С. 11-16.; Дубров А.П. Роль парапсихологии, гомеостатики и гомеопатии в смене современной парадигмы естествознания // Парапсихология и психофизика, № 4, 1994. С. 3-15.; Дубров А.П., Ли А.Г. Современные проблемы парапсихологии. — М.: Фонд парапсихологии им. Л.Л.Васильева, 1998, 256 с.; Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание.— М.: Соваминко, 1989, — 280с.; Дубров А.П. Взаимодействие живых систем со временем и пространством. Часть 1. Био- и психронотопология. Сознание и физическая реальность. Т. 8. № 3. 2003. — С. 51-60.; Дульнев Г. Н. Регистрация явлений телепатии. // Сознание и физическая реальность. Т. 3, № 4. — М.: Шолиум, 1998. — С. 73-76.; Дульнев Г. Н., Ипатов А. П. Исследование явлений энергоинформационного обмена: экспериментальные результаты. СПб: ГИТМО(ТУ), 1998.; Зубко А.В. Единое и природа сознания (основы квантовой метафизики сознания, психической энергии и смысла). Дельфис. № 1. 2002. С. 59-64.; Лесков Л.В. Фундаментальная протоструктура Вселенной. Сб.: Сознание и физический мир» — М.: Фолиум, 1997. С. 99-129.; Московский А.В., Мирзалис И.В. Сознание и физический мир. Сб.: Сознание и физический мир. Вып. 1. — М.: Яхтсмен, 1995. С. 8-35.; Парапсихология и психофизика. — М.: Фонд парапсихологии Л. Л. Васильева. — № 4 (6). — 1992. — С. 31-51.; Плутников К.Э. Психофизика: К теории взаимодействия оператора с устройством: математическая модель. Ч. I-V. Сознание и физическая реальность. Т. 5 (5, 6), 2000; 6 (1), 2001; 7 (1, 2), 2002.; Backster C. Primary Perception. Biocommunication with Plants, Living Foods and Human cells. White Rose Millenium Press, Anza, CA 2003.; Benor D.J. Healing Research, vol. I-IV: Scientific Validation on a Healing Revolution. Popular edition and Professional Supplement, Medford, NJ, 1992.; Dubrov A.P. Biogravitation and psychotronics. Impact of Science on Society, vol. XXIV, No. 4, 1974, p. 311-319.; Herbert B., Smith W., Medhurst H. Biogravitation: Experimental Evidence (Paralab report). Int. Jour. of Paraphysics, vol. 13, No. 1-2, 1979, pp. 27-32.; Pyatnitsky L.N., Fonkin VA. Human Consciousness Influence on Water structure. — Jour. of Scientific Exploration, 1995, vol. 9, No. 1, p. 89-105; Reddish V.C. The D-Force. A remarkable phenomenon. Edinburgh. The Jane Street Print Company, 1993.; Stone R.B. The Secret Life of your Cells. Whitford Press, Atglen, 1989.

<sup>1391</sup> Вознюк А.В. Связь духовного и соматического здоровья человека в поле социального конфликта / А.В. Вознюк // Магістр медсестринства. — 2012. — № 1 (7). — С. 10-16.; Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. — Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. — 564 с.; Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В.Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, С.Б. Олійник, Т.П. Петракова, М.Ф. Рибачук, В.М. Синіцин, О.В. Столяренко / За ред. Профессора Д.В. Чернілевського. — Вінниця: АМСКП, 2010. — 460 с.

що у свій час зазначав Я.А. Коменський), то метою цього життя буде формування у неї таких якостей, які б дозволили зустріти свою смертну годину як найважливіший момент життя.

Якщо сенс життя людини полягає в її **самореалізації, самоздійсненні** (гуманістична психологія), то метою розвитку людини буде формування у неї механізмів цієї самореалізації, які б дозволяли відкрити глибинні природні задатки (потенційні здібності) людської істоти і реалізувати ці задатки через специфічні форми її життєвої активності.

Якщо сенсом життя людини буде **підтримка соціальної інфраструктури її буття** (трижиттєва мета – побудувати будинок, посадити дерево, виростити сина), то це сенс життя орієнтуватиме людину на практичні цілі – адаптацію людини до соціально-економічного середовища, формування у неї необхідних якостей, що дозволяють успішно існувати в соціальному середовищі і виконувати визначені три зазначені життєві цілі.

Мета життя людини, відповідно до І.С. Гессена (який розробляє прикладну філософію як основу педагогіки), постає у збагаченні та множенні культурних цінностей, тому основу педагогіки складає Культура, яка включає три шари сучасної людини: освіченість (наука, мистецтво, мораль, релігія), громадянськість (право, державність), цивілізація (господарство, техніка). Відповідно до **ціннісно-антропологічного підходу**, мета та сенс життя людини і її освіти постає в її забезпеченні потомства і збереженні людського роду.

Даний перелік сенсів і цілей можна продовжити. Всі наведені цілі можуть бути інтегровані, приведені до єдності на основі такого сенсо- та цілеутворювального моменту, як прагнення до вдосконалення (**"Будьте досконали, як Батько ваш Небесний"**), коли практично будь-яку мету можна звести до самовдосконалення людини.

Таким чином, прагнення до самовдосконалення є достатньо універсальним і уніфікуючим положенням розвитку людини, оскільки це існування буде ефективним за умови її вдосконалення в тій або іншій сфері (навіть якщо людина розуміється як "гвинтик" соціального механізму, то і в цьому випадку це повинен бути "довершений гвинтик").

У рамках поняття "самовдосконалення" поєднуються полярні освітні підходи – технократичний і гуманітарний, що можна проілюструвати за допомогою визначення мети В.О. Сластьоніним і В.С. Ільїним (1990 р.), які розуміють головну мету професійної підготовки у вищому синтезі особистісної позиції і професійних знань і вмінь. У зв'язку з цим Є.О. Клімов (1995 р.), розглядаючи поняття "професія", виділяє як найважливішу ознаку професіонала адекватну систему ціннісних уявлень, вимоги професії і право суб'єкта інтегрувати їх у своїй свідомості.

Отже, якщо мета розвитку визначається самим процесом розвитку, то останнє виявляє поступальний процес удосконалення функціональних здібностей живого об'єкту, що розвивається. Таким чином, якщо метою розвитку й, зокрема, метою освіти є стан досконалості, то виникає питання про критерії, показники і рівні цього стану.

Концепція цілісності (тоталогія) як один з найбільш евристичних підходів до аналізу дійсності розглядає стан досконалості в єдності всіх складових людини – психологічних, фізіологічних, ментальних, духовних та ін. Дане розуміння освітньої мети можна проілюструвати "моральним кодексом будівельника комунізму", що висуває триєдине завдання, – фізична досконалість, моральна чистота, духовне багатство. У даному випадку ми маємо певний ідеал гармонійного розвитку людини, що передбачає гармонійний розвиток всіх його складових.

На основі наукових джерел зробимо висновок: ціннісною метою розвитку людини як істоти, що вдосконалюється, є її особистість, особистісне начало, "Я", яке інтегрує всю повноту довершеної людини і постає результатом, підсумком удосконалення людини.

Зазначена мета повною мірою реалізується у **концепції ноосферної освіти** – освіти майбутнього.

Наукова революція XIX–XXI століття, що принесла з собою глобальну ціннісно-світоглядну, духовну й екологічну кризу людства, виявила *колосальну проблему фундаментального протистояння людини та її космопланетарного оточення*. Найбільш рельєфно дух цього протистояння ілюструється висловом Ф. Бекона, відомого англійського натураліста, який вважав, що "природу варто загнати собаками, підняти на дибу, звалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею".

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і іноді породжує життєву стратегію, засновану на однобічному контролі, силі та суперництві. Вона прославляє лінійний прогрес і необмежений ріст, коли матеріальна вигода і збільшення національного доходу розглядаються як основний критерій добробуту і показник життєвого рівня.

Ідеологічна, соціально-політична та світоглядна стратегія, що випливає з такої життєвої позиції й поведінки, невблаганно приводять людину до серйозного конфлікту із її власною цілісною

природою, із фундаментальними законами Всесвіту, де існування всіх живих та неживих систем залежить від дотримання оптимальних параметрів, а максималізація у процесі реалізації певних цілей, яка поширюється у новий час історії людства – це неприродна і небезпечна стратегія.

У Всесвіті, який онтологічно ґрунтується на принципі цілісності та циклічності, така стратегія вимагає незворотного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновлювальних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт, руйнуючи усі життєво важливі умови для підтримки життя.

Вищеописаний підхід до життя стверджує суперництво і дарвінівський постулат “виживання найбільш пристосованих” як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічної освіти і виховання, яке слід спрямувати на теоретичне (абстрактно-логічне і інформаційно-фактологічне) і практичне (предметно-перетворювальне, поведінкове та перцептивно-афективне) пізнання і освоєння *цілісності Всесвіту та єдності, взаємної просякнутості всіх форм його існування*.

Завдяки досягненню фундаментальної цілісності світу та переживанню її духу у повсякденному житті для людини стає можливим отримувати інтенсивне задоволення в кожний момент життя і в кожній звичайній ситуації – від їжі, людських контактів, праці, мистецтва, прогулянок на природі. Це значною мірою зменшує постійне прагнення людської істоти до помилкових надій та складних цілей, у неї значно зростає здатність насолоджуватись своїм життям і пробуджується інтерес до цього життя в цілому і до кожної його форми окремо, що супроводжується глибоким досягненням сутності екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до “добровільної простоти”, котра може розумітися як вираження глибокої мудрості.

У наш час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану інтеграції людини та її соціо-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію “вони проти нас”, котра породжує лише маятникові зрушення, що полягають у зміні ролей гнобителів і гноблених (Ст. Гроф).

***Відтак, значно актуалізується проблема розвитку екологічної, ноосферної освіти.***

Екологія як системний науковий напрям у своїй основі базується на універсалістських поглядах щодо зв'язку людини та її космопланетарного оточення. Подібно до того, як сучасна наукова парадигма дійшла висновку про певну ізоморфність, тотожність буття та свідомості, екологія, що займається вивченням взаємозв'язку людини й оточуючого її середовища, дійшла висновку про наявність певної еволюційної загальнопланетарної тенденції, яку можна назвати *рухом до ноосфери*.

Багато вчених вивчали взаємовідносини організмів із середовищем їхнього існування, що безпосередньо передувало сучасному розумінню біосфери. Ж.Б. Ламарк (1744–1829) у своїй праці “Гідрогеологія” присвятив цілий розділ впливу живих організмів на земну поверхню. Видатний натураліст і географ А. Гумбольдт (1769–1858) у своїй роботі “Космос” дав синтез знань того часу про Землю і Космос і, на підставі цього, розвинув ідею про взаємозв'язок усіх природних процесів і явищ.

Існування біосфери Землі як певної природної системи виражається, в першу чергу, в колооберті енергії й речовини за участю всіх живих організмів. Ідея цього колооберту була викладена в книзі німецького натураліста Я. Молешотта. А запропонований у 80-х роках XIX сторіччя розподіл організмів відповідно до засобам харчування на три групи (автотрофні, гетеротрофні і міксотрофні) німецьким фізіологом В. Пфедфером (1845–1920), було значним науковим узагальненням, що сприяло розумінню основних процесів обміну речовин у біосфері. Початок навчання про біосферу звичайно пов'язують з ім'ям знаменитого французького натураліста Ж.Б. Ламарка, що запропонував термін “біологія”. Визначення ж “біосфера” вперше було введено австрійським геологом Е. Зюссом у 1875 році у його роботі з геології Альп. Більш широке уявлення про біосферу ми зустрічаємо у В.І. Вернадського (1863–1945), який почав першим досліджувати життя як єдине ціле – геологічно своєрідну живу речовину, що характеризується вагою, хімічним складом, енергією і геохімічною активністю. В.І. Вернадський серед чинників, що впливають на розвиток біосфери, виділяв і космічний вплив.

Ступінь впливу космосу і природи та залежність людини від нього настільки великі, що усвідомлення цього слугувало підґрунтям до появи цілого напрямку в науці – *географічного детермінізму*. Його прихильники вважали, що розвиток людського суспільства вирішальним чином визначається впливом на нього різноманітних географічних (природних) чинників. У цьому напрямі продуктивно працювали багато відомих мислителів минувшини і сучасності: Платон, Аристотель, Г.Т. Бокль, Л.М. Мечников, К. Рітер та ін.

Л.М. Гумільов активно займався проблемою *етногенезу* і природних чинників, що впливають

на цей процес. Він убачав пряму залежність етногенезу від географічного середовища. У свою чергу, середовище є фрагментом біосфери Землі, що входить до складу Сонячної системи – ділянки Галактики. Таким чином, *людина і суспільство є складовою частиною Всесвіту й існують у загальному ланцюзі ієрархічної сумісності мікросвіту (людини) із макросвітом (космосом).*

Л.М. Гумільов доклав багато зусиль для обґрунтування концепції *пасіонарності*. На думку вченого, саме виникнення і подальший розвиток етносів залежить від багатьох природних, у тому числі і космічних чинників (сонячної активності, магнітних полів і ін.). Але розвиток етносів значною мірою також зумовлюється наявністю в них особливих людей – пасіонаріїв, що володіють наденергією, непереборним прагненням рухатися до наміченої цілі, нехай навіть ілюзорної. Саме активністю і діяльністю цих людей пояснюються, на думку Л.М. Гумільова, головні історичні події в житті народів. Пасіонарії (діяльність та активність яких щільно пов'язана з ландшафтом, історичним часом і космічними чинниками) впливають на маси шляхом пасіонарської індукції.

Проблема ставлення людського суспільства до природи розроблялася багатьма мислителями. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробив великий гуманіст ХХ століття, німецький мистецтвознавець і лікар Альберт Швейцер. У своїх наукових працях він обґрунтовує необхідність морального ставлення до природи. Етика благоговіння перед життям Альберта Швейцера стала основою для нової науки – екологічної етики, яка вивчає закономірності функціонування системи "людина – природа – людина".

Особливе місце в інтерпретації процесів взаємовідносин людини і природи займають представники філософсько-релігійного напрямку, *"російського космізму"* ХІХ в. (М.Ф. Фьодоров, К.Е. Циолковський, В.І. Вернадський і ін.), що обґрунтовували позитивну тенденцію до гармонії біосферних і космічних процесів, прагнучи знайти належне місце людини в системі її відношень із світом матеріальних та ідеальних речей і явищ.

Радикальна трансформація сучасного філософського погляду на світовий розвиток відбулася на початку 70-х років, коли була сформульована *ідея меж росту*, що прогнозує "екологічний колапс" для цивілізації майбутнього при збереженні сучасних орієнтирів світового розвитку. Саме відтоді розпочала формуватися сучасна філософія *екологізму* – світогляд, що виходить із визначального статусу проблеми взаємовідносин людини і біосфери в динаміці цивілізаційного процесу.

Нині людство шукає гідну відповідь на "екологічний виклик", що постав перед цивілізацією ХХ та ХХІ сторіччя. Якщо в 70-х роках мало місце усвідомлення специфіки взаємовідносин суспільства і природи в умовах НТР, а в 80-х роках вироблялася тактика пом'якшення соціально-екологічної ситуації і "гасіння" гострих "екологічних пожеж" локального і регіонального масштабу, то на початку ХХІ сторіччя людство, задля виживання, має розробити і приступити до активної реалізації єдиної глобальної стратегії загальносвітового розвитку, що забезпечує якість навколишнього середовища для цивілізації ХХІ сторіччя.

Основний принцип екологічного аспекту концепції стійкого розвитку пов'язаний із забезпеченням *коєволюції* суспільства і природи, людини і біосфери, відновлення відносної гармонії між ними, націленість усіх суспільних трансформацій на формування ноосфери і забезпечення *екологічної безпеки ноосферного розвитку*.

Можна сказати, що поступовий розвиток живої речовини в межах біосфери і її перехід у *ноосферу* (від грецького "ноос" – розум) як сферу взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"), є магістральною тенденцією розвитку людства.

Термін "ноосфера" вперше ввів у 1927 р. французький учений Е. Леруа. Разом із Тейяром де Шарденом він розглядав ноосферу як ідеальне утворення, позабіосферну оболонку думки, що оточує Землю. Ряд учених пропонують уживати замість поняття "ноосфера" інші поняття: "техносфера", "антропосфера", "психосфера", "соціосфера" або використовувати їх у якості синонімів.

Учення про ноосферу було сформульовано у працях одного з його фундаторів В.І. Вернадського. Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Ноосфера – це розумна творча сила мислення і діяльності більшості людей в біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціююча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Ноосфера, за В.І. Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі. Як зазначав В.І. Вернадський, ноосфера, що охоплює своєю єдністю природне і соціальне середовище, стане зручним місцем життя для людства й умовою вільного різнобічного розвитку; із колись людства Земля з її навколишнім середовищем перетвориться в надійну і бажану домівку для кожного з його членів. Загалом, поворотним етапом в історії людства на його шляху в ноосферу (сферу розуму) є ноосферний перехід, початок якого знаменується переходом до цілісного екологічного мислення.

Спираючись на праці зарубіжних учених, зокрема таких як Е. Леруа та П.Тейяр де Шарден, В.І. Вернадський, що створив вчення про ноосферу, підкреслимо, що ноосфера як сфера розуму є новою, найвищою стадією розвитку біосфери, яка має безпосередній зв'язок із господарською діяльністю людини. Становлення людського суспільства як нової перетворюючої природу сили відобразилося у всезростаючому, насамперед, біохімічному впливові людини на біосферу. В.І. Вернадський вбачав роль людини як рушійної сили подальшого розвитку біосфери, але цю роль людському суспільству необхідно виконувати на основі відповідальності за всі форми життя на Землі. Отже, В.І. Вернадський також наголошує на моральному ставленні людини до природи, виділяючи етичну категорію "відповідальність" серед провідних, на якій мають ґрунтуватися взаємини людського суспільства і природи.

Розглянемо сутність відповідальності. Якщо людина цілком довіряє світу як "єдино кращому з усіх можливих світів" (Лейбніц), то вона не бере на себе відповідальності за події, що відбуваються у світі, тобто не виступає активним поведінковим чинником світу. Брати ж відповідальність людина може за те, що є проблематичним, неприйнятним для неї і потребує зміни, перетворення. Світ у даному разі розуміється як залежний від людини, що підлягає її контролю (так званий "інтернальний локус контролю", за І. Роттером, який корелює саме із відповідальною поведінкою).

Відповідальність виникає з любові до ближнього, але щира любов заперечує контроль за поведінкою цього ближнього, що передбачає сприйняття світу, де ближній існує, як довершеного, гармонійного і безпроблемного, але це нівелює саме почуття відповідальності ("екстернальний локус контролю" як відчуття своєї повної залежності від світу, за І. Роттером).

Якщо ж сприйняття світу як довершеного суперечить реальному стану речей, то любляча ближнього людина змушена спрямовувати свою поведінку на перетворення, гармонізацію, вдосконалювання, "порятунку" світу *в цілому*: загальний взаємозв'язок і взаємозалежність елементів світу роблять його цілісним утворенням, тому зміна одного з його аспектів передбачає трансформацію всіх інших аспектів і, в остаточному підсумку, – усього світу в цілому.

Потребу у виправленні світу в цілому (відповідальність за нього) можна назвати **ноосферно-екологічною відповідальністю**, оскільки екологія в її теоретичному контексті є наукою про ціле, тому що вона вивчає взаємовідносини і взаємодії рослинних і органічних організмів і утворених ними співтовариств між собою і навколишнім природно-космічним середовищем, а будь-яка взаємодія, будь-яке відношення – це принципово цілісна сутність, розділяти яку на окремі взаємодіючі елементи є достатньо умовною акцією. Ця екологічна відповідальність формує ставлення до світу як до цілого, відчуття себе відповідальним за долю світу, формує стан звільнення від світу, і, одночасно, усвідомлення своєї причетності до всіх його подій, розчинення в ньому, занурення в нього через об'єкт своєї любові, із котрим людина стає єдиним цілим. Таке двоїсте парадоксальне відношення до світу і є головною умовою актуалізації "Я" людини, про що ми зазначали вище.

Потреба у виправленні світу передбачає усвідомлення розходження між дійсним і належним (розумним), тобто теперішнім і майбутнім, усвідомлення принципу причинно-наслідкової залежності, вміння передбачити, вгадати наслідки тих або інших подій. Така націленість на майбутнє і дії по його здійсненню, звільнення із уз актуальної даності (дійсного) виражається в позитивному очікуванні плодів своєї діяльності, певних подій у майбутньому, що можна назвати *надією* як *рефлексією майбутнього*, без якої відповідальність неможлива. Це підтверджують дослідження провідних учених. Досліджуючи проблему відповідальності (І.Д. Бех, Т.Г. Гаєва, С.Б. Елканов, А.В. Лопуховська, Т.В. Морозкіна, А.П. Растігаєв, М.В. Савчин та ін.), науковці визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати *віддалені наслідки своїх учинків*, у неї розвивається висока сензитивність до моральних ситуацій.

Отже, **ноосферно-екологічна відповідальність є результатом розвитку особистості та її головною метою (що постає одним з суттєвих пріоритетів ноосферної освіти)**. Визначений розвиток виявляє декілька особистісних атрибутів, які одночасно є супутніми умовами розвитку Я, що були виявлені в ході нашого аналізу феномена "Я" людини і які є **аспектами екологічної відповідальності**:

1. Парадоксальний сплав станів включеності у світ і відокремленості від нього (синтез іманентності і трансцендентності), що актуалізує відчуття парадоксальності людського буття як діалектичної єдності взаємовиключних моментів, виявляє базальний, парадоксально-безсвідомий, діалектико-спонтанний, амбівалентний характер буття: **інстинктивно-безсвідомий аспект**.

2. Усвідомлення світу як цілісного універсуму: **ціннісний-світоглядний аспект**.

3. На основі властивості рефлексії майбутнього відбувається усвідомлення потреби в удосконаленні світу і відповідальність за його долю: **діяльнісно-творчий аспект**.

4. Емпатія, альтруїзм, любов: **емоційно-мотиваційний аспект**.

5. Усвідомлення детермінізму світу, тобто принципу причинно-наслідкової залежності, що приводить до розуміння розмаїття світу, а своя включенність у нього передбачає усвідомлення себе в різноманітних якостях і веде до розширення свого рольового репертуара: **когнітивно-рольовий аспект**.

Зазначене вище знайшло свою практичну конкретизацію у **концепції ноосферної освіти**. Обґрунтування ноосферної освіти впливає із теоретичних побудов Н.В. Маслової і Б.О. Астаф'єва, які розробили модель **розвитку науки як форми суспільної свідомості**<sup>1392</sup>.

На першому етапі учені вивчали елементи природи, на другому – системи в природі і Світі, на третьому – системи систем. Відтак, на першому етапі досліджувався склад природних елементів, на другому – причинно-наслідкові відносини в природі, на третьому – динаміка системних відносин.

На першому етапі **класичної науки** застосовувалися переважно спостереження, опис, експеримент. На другому етапі – **некласичної науки** – використовувалися методи, що враховують позицію дослідника (особистісну компоненту). Елементи 1-го і 2-го етапів перейшли в 3-й етап – **постнекласичної або синергетичної науки**, яка спирається на методи міждисциплінарних досліджень, проектування, моделювання, історико-порівняльні методи, комп'ютерні технології та ін.

Головним методологічним принципом раннього, або **класичного** етапу, був об'єктивізм і математичний формалізм. Цю методологію використовували Р. Бекон, Ф. Бекон, І. Кеплер, Р. Декарт, І. Ньютон, Г. Лейбніц, Г. Галілей, М.В. Ломоносов та ін. На етапі **некласичної науки** виникають нові методологічні принципи: принципи відповідності і доповнювальності Н. Бора, принцип заборони В. Паулі, принцип невизначеності В. Гейзенберга, допускається суб'єктивність – принцип інтуїцизму в математиці і інших науках (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Э. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.).

У епоху **постнекласичної науки переважають синергетичні методи**. Грецьке слово "synergos" означає "спільну дію". От чому системні підходи, інтегруючі багато можливостей науки, стають нормою разом з принципом екологізації, психологізації і холистичності (тобто цілісності). Представниками цього напрямку є Н. Вінер, Ф. Крік і Дж. Уотсон, І.Р. Пригожин, Ф. Капра, Г. Хакен, Д. Бом, Р. Сперрі, К. Прібрам, Р. Пенроуз і багато інших. У математиці розвивається напрям конструктивної математики А.А. Маркова. У біології – теорія функціональних систем П.К. Анохіна та ін.

На основі вивчення цих етапів складена хронологічна таблиця відкриттів, що включають 773 найбільших відкриттів і винаходів світової науки вказаних трьох етапів. Таблиця розміщена в книзі "*Основи Всесвіту*". З початком третього тисячоліття стартував новий етап в розвитку науки, коли могутнє дерево синергетичної науки завдяки відкриттю "Закону Творіння трансформувалося в нескінченно величезне древо самоорганізації світової енергії – древо життя Світу, а збагнути це древо Світу може тільки космічна наука, озброєна комплексом Загальних Законів Світу". Відтак, цей етап можна назвати етапом космічної наукою, об'єктом якої є цілісні, інформаційно-генетично єдині космічні системи. Предметом досліджень на цьому етапі стають Загальні Світові Закони і їх прояви, Закони Суспільства й осягнення світу.

На цьому етапі використовуються методи, раніше невідомі, біологічно адекватні Законам Світу (біологічний зворотний зв'язок, 5–8 нейроконтурів головного мозку, відповідно до Т. Лірі). Переважно використовується методологія природовідповідності. На цьому етапі, як вважає Б.О. Астаф'єв, людство починає осягати Загальні Закони Світу, Головний Закон Світу – Закон Творіння, інформаційно-генетичну єдність Світу і його ієрархічну організацію, визначає своє місце в світовій системі. Історично абсолютно необхідна диференціація наук привела до вагомих результатів – спеціальні закони у галузі фізики, хімії, біології тощо. При цьому диференціація наук привела до втрати зв'язку між різними науковими дисциплінами, тому необхідно було, об'єднавши досягнення різних наук і розвинувши їх, створити теорію єдиного Космосу. Така можливість з'явилася в кінці XX століття, коли виявилися Закони Суспільства, що забезпечують його стійкий розвиток.

У 70-і рр. XX столітті нобелівський лауреат Ілля Романовіч Пригожин писав, що було б справді дивом віднайти підґрунтя всіх наук, а в 1996 році Б.О. Астаф'єву, як він пише, вдалося відкрити певний енерго-інформаційний алгоритм Світу, який він назвав еволюційною константою і вивів його математичну формулу. Через 4 роки після цього (у 2000 р.) було сформульовано поняття Генома Світу, точний вираз якого був розшифрований ще через три роки – в 2003 році.

Відкриття еволюційної константи і Генома Світу дозволили Б.О.Астаф'єву вперше сформулювати визначення Закону як такого і **Закону Творіння**.

Закон – це правило структурно-функціональної організації Світу і його систем, нормоване

<sup>1392</sup> Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

Геномом Світу й обов'язкове для життєзабезпечення та успішного еволюційного розвитку.

Творіння систем Світу відбувається при взаємодії протилежно спрямованих енергоінформаційних сил, що реалізуються відповідно до алгоритму Генома Світу.

Геном Світу – це енергетичний алгоритм еволюційного розвитку інформаційно єдиного Світу (Космосу). Матерія – кристалізована енергія, а Космос – кристалізована генетично єдина енергія, що розвивається в двох протилежних напрямках, гармонійно взаємодіє і творить незліченну множину форм життя, які відрізняються структурно-функціонально за потужності енергій, що вміщуються в них, та їх енергетичних потенціалів.

Закон Творіння – правило перетворення енергії в енергоматерію, що визначається Геномом Світу і забезпечується нескінченною множиною інформаційно єдиних (взаємопов'язаних) форм життя. Водночас цей закон – структурно-функціональний порядок енергоматеріального Світу відповідно алгоритму еволюційного розвитку енергій, що визначає інформаційно-генетичну єдність Світу та його систем.

Закон Творіння є Головним, базовим Законом Світу, який дозволяє, на думку Б.О. Астаф'єва, визначити 47 Загальних Законів Світу. Вони опубліковані в трьох книгах (*“Теорія єдиного живого Всесвіту”* (1997 р.), *“Основи Всесвіту”* (2002 р.), *“Всезагальний Закон Творіння”* (2004 р.). Відкриті Загальні Закони Світу лягли в основу трьох блискуче розроблених класифікацій, створених академіком Н.В. Масловою, які викладені в трьох таблицях, подібних до таблиці періодичних елементів Д.І. Менделєєва. Вони включає 192 групи законів Людини, Природи і Суспільства. Кожна група відрізняється від інших потужністю закладеної в ній енергії. Про живу сутність Законів засвідчує той факт, що кожна з цих таблиць і закладених в них груп Законів несе в собі генетичний код. Цим кодом є алгоритм еволюційного розвитку Світу, тобто еволюційна константа, що, як зазначає Б.О. Астаф'єв, є встановленим фактом.

Іншими науковцями зроблені важливі кроки до космічної науки. Це праці видатних вітчизняних учених-академіків філософа-системолога автора теорії розвитку систем Ю.А. Урманцева, фахівців у галузі інформаційних наук – авторів видатних праць, присвячених сталому розвитку суспільства – О.Л. Кузнецової, П.Г. Кузнецової, Б.Є. Большакової, видатного психолога І.Н. Шваневої, генетика, що розвиває ідеї хвильової передачі генетичної інформації П.П. Гаряєва, фізика-теоретика та ін.

Все це дозволяє чітко уявити завдання освіти нового етапу. Тут є велика онтологічна складність: науку роблять окремі геніальні і творчі особистості, а учити потрібно всіх. Ось чому освіта не може бути відразу космічною (а наука може!). Розуміючи складність переходу до нових вершин знань і умінь, автор концепції ноосферної освіти академік Н.В. Маслова обирає ключовим словом РОЗУМ (від грец. *noos*), тому освіта найближчого етапу названа ноосферною. Цей термін означає, що в найближчі десятиліття необхідно опановувати новими можливостями людського розуму, перш за все функціями 5-го нейросоматичного контура головного мозку (біологічного комп'ютера), за Т. Лірі. Вихід на цей контур адекватний квантовому переходу на новий, могутніший енергетичний рівень мислення й інформації – космічної інформації.

Нове вміння надасть нову потужність освіті: нелінійний шлях сприйняття інформації, тобто сприйняття одного об'єкту в одиницю часу зміниться сприйняттям за той же час цілісного гештальта (образу). До навчання залучаються душа, тіло, головний мозок людини, і кожний з названих параметрів людського організму має свої закони функціонування.

Загалом, ноосферна освіта націлена на перехід до цілісного мислення за допомогою оволодіння програмою 5-го нейросоматичного контура, який реалізовується на основі чистоти помислів людини, оскільки, як пише Б.О. Астаф'єв, цей 5-й контур дозволяє перевіряти істинність інформації на персональному рівні, на рівні душі – свого роду персональному детекторі брехні, а сама якість сприйняття дійсності учнем залежить від особистісних ціннісних (аксіологічних) ідеалів, формуванню яких сприяє ноосферна освіта. Уперше з'являється можливість налагодити процес навчання, орієнтований на особистість учня. Як пише Б.О. Астаф'єв, розроблена широко апробована система ноосферної освіти, що є дуже економічною та може упроваджуватися на державному рівні вже сьогодні<sup>1393</sup>.

***Важливими є наслідки принципів ноосферної освіти для фізичного й духовного виховання молоді.***

На основі результату вивчення філософських основ фізичного виховання Заходу і Сходу деякі дослідники звертають увагу на збіг приведених вище тверджень з ученнями філософів Заходу і Сходу, що мають тисячолітню давність. Так, наприклад, всі системи оздоровлення Індії і Китаю, мають філософську основу і базуються на засобах і методах, що дозволяють людині відчувати єдиний

<sup>1393</sup> Маслова Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

енергоінформаційний простір і управляти енергетичними потоками в людському тілі, що черпає енергію із Землі і Всесвіту<sup>1394</sup>.

Відтак, можна знайти окремі напрями впровадження принципів ноосферної освіти у навчально-виховний процес. Так, можна говорити про впровадження методів психофізичної саморегуляції<sup>1395</sup>. Є окремі роботи, що стосуються використання прийомів релаксації в системі методик ноосферної освіти<sup>1396</sup>. Значний матеріал представлений в літературі, який висвітлює східні системи фізичного виховання і їх використання у навчальному процесі<sup>1397</sup>, що говорить про певний синтез Східної і Західної мудрості.

Так, гімнастика Цигун як універсальний метод психофізичного тренінгу даоської йоги у всіх своїх різновидах має головну мету – акумулювати в організмі життєву енергію, контролювати і спрямовувати її рух для активізації всіх фізіологічних і психічних процесів в організмі<sup>1398</sup>. Освоюючи фізичний, енергетичний, психотехнічний і духовний аспекти майстерності, в ході практики Цигун, людина відчуває себе не як особистість, а як елемент Вселенської структури, чому сприяють вправи, наприклад, "проникнення в землю", "робота зі стихіями", "єднання з небесами і об'єднання Ян", "єднання із землею й об'єднання інь" і ін.<sup>1399</sup>.

У традиційній національній китайській системі вдосконалення особистості і фізичної підготовки – "ушу" – генеральною функцією завжди була адаптаційна – визначення місця конкретного індивіда в контексті соціуму і культури за допомогою певного набору методик, основною метою яких було виховання певного типу особистості, що відповідає ціннісним орієнтаціям тієї або іншої школи ушу і всього соціуму. Адаптувальна функція тайцзіцюань і близьких за філософської основи систем ушу полягає у формуванні і вдосконаленні процесів, спрямованих на приведення в стан динамічної рівноваги системи "людина – середовище", що є необхідним для самозбереження всієї системи. На думку науковців, які адаптують тайцзіцюань до західного стилю мислення, основна мета занять цією гімнастикою полягає, в спробі деактуалізації Его, особистісного начала і досягненні такого стану свідомості, коли адепт повністю ототожнює себе з Уселенськими силами<sup>1400</sup>.

Останніми роками з'явилися цікаві дослідження психосоматичної техніки Стародавньої Європи, у яких вивчаються класифікація психосоматичних практик як різновидів фізичної культури<sup>1401</sup> та аналізуються і порівнюються психологія саморегуляції в китайській і європейській науці і практиці<sup>1402</sup>. Таким чином, фізичне виховання всіх історичних епох, всіх країн і народів носило цілісний характер, було природовідповідним, а його методики – біоадекватними. Про це свідчить, по-перше, його здоров'яформувальна і здоров'язберігаюча мета, по-друге, психофізіологічні закони функціонування організму людини, по-третє, спрямованість на вдосконалення механізмів психофізичної адаптації і саморегуляції, по-четверте, дія на психомоторну сферу людини і формування особистості<sup>1403</sup>.

Виникає питання про перебудову педагогічного процесу, технології освіти у напрямі гармонізації і екологізації освіти на етапі ноосферного переходу. Відомо, що в спортивно-педагогічній і філософсько-соціологічній літературі практично відсутні спеціальні дослідження

<sup>1394</sup> Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>

<sup>1395</sup> Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.

<sup>1396</sup> Антоненко Н.В. Восстановительная гимнастика для нервных клеток / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 36 с.; Антоненко Н.В. Педагогика ноосферного развития / Н.В. Антоненко, М.В. Ульянова. – М.: Экон-Информ, 2007. – 220 с.

<sup>1397</sup> Головченко Г.Т. Філософські аспекти фізичної культури Заходу та Сходу / Г.Т. Головченко, Т.В. Бондаренко // Молода спортивна наука України: 8 Міжнар. наук. конф. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 84-87.; Головченко Г.Т. "Основи китайського фізичного виховання" у професійній підготовці студентів-сходознавців" / Г.Т. Головченко, Т.В. Бондаренко // Проблеми освіти: Наук.-мет. зб. – К.: Наук.-мет. центр вищої освіти, 2004. – С. 116-129.; Степанюк Ю. Ведичне знання про здоров'я людини як елемент культури здоров'я людини / Ю. Степанюк // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 329-332.

<sup>1398</sup> Долженко О.В. Единство культуры и творческий характер образования / О. В. Долженко // Синергетика и образование. – М.: Изд. "Гнозис", 1997. – С. 177–186.; Долин А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств / А.А. Долин., Г.В. Попов. – М.: Наука, 1991. – 429 с.; Долин А.А. Традиции у-шу / А.А. Долин., Г.В. Попов. – Красноярск: "Прометей", 1990. – 144 с.

<sup>1399</sup> Морозова Н. Воспаряющий журавль: комплекс упражнений древнекитайской оздоровительной системы Цигун / Н. Морозова. – М., 1998. – С. 9–140.

<sup>1400</sup> Китайская гимнастика ушу: Информационный бюллетень. – М.: Центр изучения оздоровительных систем Дальнего Востока, 1989. – Вып. 1. – 73 с.

<sup>1401</sup> Твердохліб О. Класифікація психосоматичних практик як різновиду фізичної культури / О. Твердохліб // Теор. і метод. фіз. вихов. – 2007. – № 10. – С. 7-12.; Твердохліб О. Аналіз змісту й структури психосоматичних вправ Стародавньої Європи / О. Твердохліб // Молода спортивна наука України. – Львів: ЛДІФК, 2004. – Вип. 8. – Т. 4. – С. 340-344.

<sup>1402</sup> Полонников Р.И. Биомедицинская информационная система для оценки и прогнозирования динамики возможного развития процессов в организме и сознании / Р.И. Полонников, А.Н. Хлуновский, Р.М. Юсупов // Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы). – СПб.: Ольга, 195. – С. 12–32.

<sup>1403</sup> Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>



такого плану. Загальні підходи до розробки мети, завдань і змісту інвайроментальної педагогіки, зокрема з використанням засобів фізичного виховання, висвітлені в монографії Л.М. Нечепоренко<sup>1404</sup>. Нею визначений предмет вивчення інвайроментальної філософії освіти – Всесвіт і свідомість людини. У роботі колективу авторів<sup>1405</sup> звертається увага на актуальність методу пізнання – переорієнтація мислення з екстравертного (спрямованого на зовнішній світ) на інтравертний (спрямованого всередину людини) стиль, що передбачає розвиток методологій "робота над собою". Передбачається, що таким чином людина освоюватиме систему самовдосконалення і гармонійного розвитку своєї особистості, а свою свідомість, розум вона спрямує на реалізацію основного свого призначення на Землі – збереження гармонії (здоров'я) як в окремих ланках, так і у всій системі "Людина – Суспільство – Природа – Всесвіт".

Практичне впровадження біоадекватних методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі представлено виданням біоадекватних підручників для школи, зразковими конспектами уроків, зокрема з фізкультури<sup>1406</sup>. Вплив природовідповідної освіти на здоров'я молоді досліджують медики<sup>1407</sup>, психологи<sup>1408</sup>, педагоги<sup>1409</sup>. Підкреслюється, що інвайроментальність фізичного виховання можна розглядати як спрямованість педагогічного процесу психофізичного виховання особистості людини на взаємодію з оточенням (контакт з людьми, тваринами, природою в конкретній обстановці і місці існування). Така взаємодія дає підставу говорити про витоково закладену природовідповідну основу даного виду виховання, про його універсальні можливості при формуванні цілісного світогляду людини.

Відомо, що в спорті моделюються всі життєві ситуації. На практиці це виявляється в освоєнні вмінь і навичок контактної та безконтактної взаємодії з партнером, членами команди, суперниками в ході підготовки і участі в спортивному змаганні. У теорії і методиці фізичного виховання, фізіології і психології спорту, спортивній медицині розроблені і успішно використовуються методики психомоторної дії на організм, а прояви загальних законів закони біоритмів життєдіяльності людини, природи і Всесвіту знаходять віддзеркалення в засобах, методах і методиках фізичного виховання. Широко відомі також і методики ідеомоторного тренування<sup>1410</sup>, які є прикладом виконання дій за допомогою енергоінформаційної функції свідомості.

Реалізація принципу біоадекватності є невід'ємною умовою і вимогою використання функціональних можливості обох півкуль мозку: розуміння і виконання рухів право- і лівопівкульової спрямованості, обов'язкове використання вправ у взаємодії з партнером, предметами, різним середовищем (вода, земля, підлога, повітря) і ін. У різних видах спорту вивчення і вдосконалення спортивних вправ, їх використання в умовах змагань передбачає формування вмінь і навичок сенсомоторного сприйняття, необхідного адекватного реагування на звукові, світлові, колірні сигнали, рухливі у просторі та часі об'єкти, що сприяє розвитку сенсорної системи дітей та молоді.

Суттєво, що на етапі ноосферного переходу гостро стоїть питання про кризу мислення сучасної людини західної цивілізації, причину чого науковців вбачають у неекологічній експлуатації однієї з частин цілісного людського органу – мозку, тоді як інші симетричні органи людини працюють гармонійно. Так, як пише Н.В. Маслова, дисфункція правої півкулі мозку призвела до дисгармонійної роботи цілісного органу, що не відповідає принципу екологічної доцільності. У зв'язку з цим, на думку деяких авторів, доцільним є відродження стародавніх традицій, оскільки корекцію цієї дисфункції успішно можна здійснювати за допомогою засобів фізичного виховання і спорту, де всі локомоції управляються мозком, а специфіка переважної більшості видів спорту полягає у використанні право- і лівобічних рухів, тобто роботи правої і лівої півкуль.

<sup>1404</sup> Нечепоренко Л.С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка / Л.С. Нечепоренко. – Харків, 2001. – 238 с.

<sup>1405</sup> Информационно-логические проблемы человечества в XXI веке: Проект постановления ВИФ-2000. – М.: Междунар. изд-во Информациология, 2000. – 29 с.

<sup>1406</sup> Биоадекватная методика преподавания учебных дисциплин в начальной школе // Ноосферное образование в Украине: Сб. науч. стат. – Харьков: ХНПУ, 2007. – С.122–228.

<sup>1407</sup> Курмышев Г.В. Влияние природосообразного образования на здоровье учащихся / Г.В. Курмышев // Ноосферное образование – фундамент устойчивого развития общества: Мат. XXI Межд. Науч.-практ. конф. – Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2007. – С.121–125.

<sup>1408</sup> Куликова Н.Г. Ноосферное образование – педагогическая система, открывающая путь к высшему потенциалу надсистемы познания / Н.Г. Куликова Н.В. Маслова // Периодическая система Общих законов познания и постижения. – М.: Инст-т холодинамики, 2007. – С. 158–163.

<sup>1409</sup> Инвайроментальная направленность физического воспитания и его место в системе ноосферного образования / Н.А. Олейник, Т.В. Бондаренко, В.П. Зайцев, С.И. Крамской [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.sportscience.org/html/sconf080422.html>

<sup>1410</sup> Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике / В.И. Евдокимов, Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988. – 96 с.

## 6.5. ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТЬНОГО

На зазначеному принципі може базуватися феномен "*резонансного навчання*"<sup>1411</sup>, який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатен навчатися швидко, і Б – ті, хто вчиться повільно. Учитель проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомилась. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному, резонансному рівні). І потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко й ефективно.

Отже, на підставі деяких феноменів, вивчених ученими, можна зробити висновок, що пам'ять природи побудована з "морфічних форм". Існує одна форма, котра описує решту інших. Чим більше людей розмовляє японською, тим повнішою є морфічна форма. Оскільки теорія Р. Шелдрейка є наукова, вона може бути перевірена. Приміром, дослідники мають нову колискову пісню, написану турецьким поетом на мотив старої. Потім людей, що не знають жодного слова турецькою, просять запам'ятати обидві пісні – і нову, і стару. З'ясувалося, що вони заучують стару колискову пісню, повторювану декількома поколіннями турків, значно краще, ніж нову, що ледь з'явилася. Виявилося, що цей же ефект справедливий для інших мов.

Суттєво, що теорія "морфічного резонансу", який реалізує принцип *фрактально-голограмної будови світу*, здатна враховувати і передачу навичок, набутих шляхом навчання. Наприклад, у дослідженнях, що проводилися в 1920-і рр. гарвардським психологом Вільямом Мак-Дугаллом, пацюків учили плавати в лабіринті. Через кілька поколінь пацюки навчилися плавати в десять разів швидше, ніж пацюки першого покоління, що вказує на збереження цих придбаних навичок. Але ще більш інтригуючим моментом було те, що коли в інших країнах вирішили продовжити експерименти з плаваючими в лабіринті пацюками, виявилося, що піддослідні пацюки відразу почали з того рівня, якого тварини в дослідженнях Мак-Дугалла досягли лише через кілька поколінь. Відповідно до теорії "морфічного резонансу" пацюки Мак-Дугалла створили особливе поле, що послужило орієнтиром для інших подібних живих істот, дозволивши їм набагато швидше навчитися плавати.

Відтак, можна дійти висновку, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваною багатьма, ніж вивчити щось відоме тільки деяким. Хоча Р. Шелдрейк і вказує на можливість практичного застосування теорії, але ніхто ще не просунувся досить далеко у виявленні стійких морфічних зв'язків.

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" передбачає *розвиток синергетично-резонансного підходу* до побудови соціально-педагогічного середовища, який виявляє такі головні аспекти:

1. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і "енергією" з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість виховання соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти упродовж життя.

У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та переструктуванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.

2. Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на виховання, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів

<sup>1411</sup> Острандер Ш. Супербучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с. - С. 198-203.

навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів").

3. Відновлення педагогічної системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" дозволяє розробити **системно-інформаційний (синергетичний) підхід до організації навчально-виховного середовища**. Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його оптимізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі.

Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту"<sup>1412</sup>.

Як писав А. Маслоу, гарне, гармонійне середовище є для організму одним із найперших чинників самоактуалізації і здоров'я; тому, надавши організму можливість самоактуалізації, середовище відступає у тінь, щоб дозволити організму самому здійснювати вибір відповідно до власних бажань і вимог. Тобто, як зазначав В.О.Сухомлинський, дитина виявляється вихованою тією мірою, якою вона хоче бути вихованою.

Тут можна навести й *методику раннього й інтенсивного навчання грамоті* М.О. Зайцева, а також *педагогічну систему* П.В. Тюленєва, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (на стінах розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Синергетичність зазначеної системи не викликає сумніву, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, своєю чергою, зумовлює швидкий розвиток складності системи, яка розвивається.

Так, у книзі "*Революція в навчанні*" можна дізнатися, що упродовж перших місяців життя в мозку людини формуються головні нервові шляхи, що відповідають за зір. Кора мозку в немовляти має шість шарів клітин, які передають різні сигнали від сітківки ока оптичними нервами до задньої ділянки мозку. Один шар клітин подає інформацію про горизонтальні лінії, інший – про вертикальні. Різні шари передають образи кіл, квадратів чи трикутників. Якби маля, наприклад, бачило тільки горизонтальні лінії, то під час ходіння чи повзання воно б постійно ударялося об ніжки стола чи краї крісла, оскільки його нервові шляхи, які відповідають за зір, не могли б засвоювати інформації по вертикалі. Американські науковці Торштейн Візел та Дейвід Гюбел одержали Нобелівську премію за

<sup>1412</sup> Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с. - С. 151.

доведення того, що такий ранній сенсорний досвід – надзвичайно важливий для того, щоб навчити мозкові комірки своєї роботи. Відтак, навіть якби людський мозок був досконалим, людина може втратити зір, якщо у віці до двох років мозок не матиме зорового досвіду. Тому Гленн Домен уже понад тридцять років радить батькам показувати дитині виразні чорно-білі фігури, а не оточувати її стінами блідих пастельних кольорів.

Подібним же чином засвоюється мова: коли до десяти років дитина не чутиме її, то ніколи потім не навчиться розмовляти<sup>1413</sup>.

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення в площині концепції розвитку *“таланту як синтезу талантів”*. У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, яку він описав у книзі *“Збагнути неоссяжне”* (1986 р.)<sup>1414</sup>. М.П. Щетинінін було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку *“побічних”* здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати *“людину взагалі”*, людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів<sup>1415</sup>. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого *“великого знання”*, яке кристалізується в момент колективної творчості учнів.

При цьому М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод *“занурення”*, який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань (*“концептів”*), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

Системно-інформаційний підхід найбільш повно виявляються у площині пояснювальної моделі розвитку людини, яка базується на *концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини*, яка виявляє гранично простий набір *“теоретичних сенсів”*, котрий дозволяє зрозуміти механізми новітніх педагогічних систем і технологій та інтегрувати їх у цілісну педагогічну систему.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов'язані головні аспекти людської істоти<sup>1416</sup>.

При цьому суттєвим є те, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смісловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-сміслового контексту відображення оточуючого світу та *“пробуджує”* до життя науку та філософію.

Доречно зазначити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається в зрілому віці. Згодом у процесі старіння організму півкульова асиметрія природним чином поступово нівелюється<sup>1417</sup>. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу.

Відтак, мета розвитку людини – гармонійна особистість, що у специфічному вигляді виявляється як функціональний стан півкульового синтезу, коли не спостерігається збочення лише до знаково-теоретичного чи образно-художнього світосприйняття, а людина виявляється творчою

<sup>1413</sup> Драйден Гордон Революція в навчання / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. – С. 242.

<sup>1414</sup> Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – С. 6-12.

<sup>1415</sup> Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

<sup>1416</sup> Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84-96.; Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.; Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.

<sup>1417</sup> Психологический словарь. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

істотою, що єднає у собі протилежні Павловські типи – мисленнєвий та художній, а сам функціональний синтез півкуль виявляє *медитативний стан людини*<sup>1418</sup>.

Ось чому, на нашу думку, нагальним є визнання такої парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності людини, які, в певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі, що в онто- та філогенезі розвивається пізніше правої півкулі. Відтак, принцип синергійної цілісності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації, коли людина постає як гармонійна, духовна істота.

Суттєво, що права півкуля відображає мир цілісно, симультанно, багатозначно, тоді як ліва півкуля – аналітично-дискретним, однозначним чином. Тому ліва півкуля характеризується однозначно-індивідуальною стратегією освоєння світу<sup>1419</sup>. Цей висновок знаходить певне підтвердження в сфері колективної взаємодії: відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з матеріалом абстрактно-фактологічного характеру в індивідуальному режимі, тоді як учні, що віддають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, краще проявляють себе в колективних формах роботи, де потрібна співпраця, емоційне співпереживання, емпатійність і досягнення загальної мети<sup>1420</sup>.

Отже, такі педагогічні категорії, як "індивідуальний підхід", "колективне навчання", "гуманістична педагогіка", "суб'єкт-суб'єктна взаємодія", "інтерактивні форми навчання" тощо знаходять конкретне наукове втілення в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. При цьому метою розвитку останньої постає стан функціонального синтезу півкуль, що, таким чином, виявляють синергійну єдність, а сама концепція функціональної асиметрії півкуль може використовуватися у педагогічній теорії і практиці в площині синергетичного підходу.

*Загалом, з точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності.*

Метод системної, синергетичної інтеграції двох протилежних типів осягнення світу ("правого" та "лівого") в навчальній діяльності можна зілюструвати за допомогою педагогічної системи В. Ф. Шаталова<sup>1421</sup>, що отримала визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. При цьому система В.Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності, на наш погляд, виражає пафос синергетики, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа<sup>1422</sup>, де використовується евритмія – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний, тобто правопівкульовий виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

<sup>1418</sup> Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.

<sup>1419</sup> Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. - С. 172.

<sup>1420</sup> Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983. – 346 p.

<sup>1421</sup> Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с. - С. 122.

<sup>1422</sup> Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика : Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ., 1997. – 300

Прикладом цього може бути й досвід М.П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчать слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують тощо. Тут ми маємо спробу розвивати синестезичні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкуль.

Слід звернути увагу й на те, що півкульовий синтез дозволяє досягнути єдності двох протилежних поведінкових стратегій людини – пасивної та активної, яка в системі *педагогічної синергетики* передбачає ситуацію, коли не суб'єкт освіти дає рецепти та керує нелінійною ситуацією, а сама нелінійна освітня ситуація будує суб'єкта. Це активізує нелінійне, творче ставлення до світу, що означає відкриття можливості зробити себе таким, якого творять, дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе, будувати себе від іншого<sup>1423</sup>.

У цьому зв'язку можна говорити про *методи супернавчання*.

Методи "Супернавчання" (СН) концептуалізовані науковцями на основі систематизації деяких ефективних навчальних та розвивальних технологій<sup>1424</sup>, оскільки вони так чи інакше використовують принцип синергетичного зближення свідомості та підсвідомого. Методи, що лежать в основі СН, значно прискорюють навчання і полегшують розуміння навчального матеріалу. СН фокусується навколо системи методів, таких, як метод переходу в антистресовий стан, тобто найкращий стан як для розуму, так і для тіла при вирішенні проблеми, яка постала; покроковий, поступовий метод засвоєння інформації; метод використання музики для розвитку пам'яті, збудження мозку, встановлення зв'язку з підсвідомістю; метод використання всіх розділів вашого мозку, усіх почуттів, емоцій і уяви для підвищення психофізіологічної активності та продуктивності; метод, що дозволяє уникнути недовіри до навчання і змін.

В основу СН покладені роботи Г. Лозанова (засновника сугестології) і інші джерела, такі як древня Раджа Йога або трансова наука, софрологія, наука про гармонійну свідомість<sup>1425</sup>.

Розглянемо один з прикладів застосування СН. У лекційному залі університету Токай (Японія) чотириста студентів інженерної спеціальності дихають в унісон. М'яка мелодія задає ритм вдиху і видиху відповідно до ритму читання професором лекції, узятій з його книги "Електрика і магнетизм". Коли ж Хідео Секі закінчує своє читання, світло гасне, і на великому екрані оживають яскраво розфарбовані діаграми. Відповідно до ритму зміни багатобарвних слайдів грає спокійна музика, спочатку "Air in G" Баха, потім "Часи року" Вівальді. Коли ж зникає останній кадр, студенти закривають очі і розслаблюються, слухаючи спеціально підібрану музику в стилі бароко. Знаходячись у такому комфортному стані, вони знову слухають, як професор повторює ту ж лекцію, але цього разу вже повільніше, дотримуючись ритмічних тактів музики.

А житель Нью-Йорка Б. Гамільтон довів на власному прикладі, що СН прекрасно працює, навіть якщо ви займаєтеся їм один, у своїй власній квартирі. Під час безпосередніх занять з СН Гамільтон спочатку відводить кілька хвилин для переходу до стану, "найкращого" для запам'ятовування знакової та графічної інформації. Він приводить своє тіло в стан повного комфорту, потім заспокоює свій розум і зосереджується, використовуючи всю повноту уяви; після цього він розв'язує кілька нескладних задач для розминки. Відчувши себе готовим до навчання, він умикає магнітофон і прослухує запис відповідно до заданого ритму, коли чотири секунди подання інформації чергуються з чотирма секундами повної тиші. За цих умов Гамільтон дихає синхронно з записом. Коли що-небудь говориться, він затримує подих, вдихаючи і видихаючи в моменти пауз. На додаток до ритму, інформація вимовляється з трьома різними голосовими інтонаціями – нормальною, тихою і приглушеною; голосною і командною, причому вони постійно чергуються. Під час кожного заняття Гамільтон умикає спеціальну касету з музикою для СН. Після цього він лягає і закриває очі. Тепер він знову прослуховує той же самий урок, але цього разу супроводжуваний музикою в стилі бароко з ритмом у 60 ударів на хвилину. У той час як чарівні звуки музики пронизують всю його істоту, Гамільтон легко переключається з тригонометрії на насичені твори Баха.

СН використовує принцип задоволення, почуття радості, гарного настрою, що може ініціюватися самостійно кожною людиною. При цьому почуття радості рекомендується витягати зі своєї пам'яті, воскрешаючи прекрасні моменти свого життя. Далі почуття радості може закріплюватися за допомогою "якоря" – методу, розробленого нейро-лінгвістичним програмуванням (НЛП), що дозволяє виробити умовний рефлекс радості, наприклад, на тлі певних дій. Повторення цих спеціальних дій (наприклад, схрещення пальців) може викликати потрібне відчуття. При цьому

<sup>1423</sup> Князева Е. Н. Антропний принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.

<sup>1424</sup> Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с.

<sup>1425</sup> Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.; Голмен Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голмен. – К.: София, 1993. – 137 с.

СН використовує і принцип релаксації, коли розум, знаходиться в робочому стані, а тіло розслаблене і наповнене позитивними емоціями. Можна згадати радість, що ви відчували, будучи дитиною, просинаючись вранці у день вашого народження, очікуючи подарунків, іграшок, вечірки.

Серед викладачів прискореного навчання відповідно до інструкцій Г.К. Лозанова вже давно стало популярним навчати людей, як подружитися з відчуттям дитинства, що знаходиться усередині, при проведенні занять, під час яких ви можете навчатися так само ефективно, як і дитина. Одна з причин, чому в класах з СН використовуються танці, спів, малювання, ігри, – необхідність зруйнувати дорослу людину і знову відродити до життя дитину, яка є тією, котра від природи володіє надздібностями до навчання, характеризується відкритістю та свіжістю сприйняття.

Подібний метод переходу в потрібний для СН стан полягає у використанні "спускового гачка", (своєрідного "якора"). Ч. Адамсон, викладач англійської, створив один з таких "гачків", використовувачи кілька квадратних метрів простору в класній кімнаті Шіцуока-інституту науки і технологи в місті Фукура в Японії. Студенти Адамсона уникали задавати питання англійською мовою. Як він міг стимулювати їх робити це? Коли його учні задавали хоч якісь питання, він переходив на ту ділянку аудиторії, де звичайно не стояв. І коли питання не задавалися, він знову йшов на це ж саме місце, якого в інший час уникав. Незабаром для того, щоб перевести клас у стан задавання питань, йому було досить перейти на певну частину аудиторії. Зрозуміло, що за цією методикою можна створювати "спускові гачки" як для себе, так і для інших, незліченною безліччю способів, використовуючи для цього жести, голос, позицію і навіть відкашлюватися<sup>1426</sup>.

Ще один метод ініціації потрібних станів розробив Л. Сільверман з Нью-Йорка, що є дослідником "порад" з підсвідомості. Підсвідомі поради (впливи), звичайно у візуальній чи аудіоформі, це те, що надходить до нас за гранню свідомого сприйняття. Для того щоб перевірити, як підсвідомі поради впливають на процес навчання, Л. Сільверман і Р. Брайан-Текер свідомо вибрали несприятливе середовище. В одній спеціальній шкоді вони попросили 64 підлітки з порушеною психікою і карним минулим три рази на тиждень дивитися у світловий прилад, тахістоскоп. Принцип його дії заснований на чергуванні спалаху і п'ятни. На задній стінці цього приладу була написана фраза, але спалах світла був такий короткий, що вона не сприймалася на свідомому рівні. Через кілька тижнів роботи за такою методикою хлопці здавали стандартний тест з читання, і тут з'ясувалося, що вони стали читати краще. Їхні результати виявилися значно вищими, ніж результати контрольної групи. Крім того, незрівнянно зросли їхні успіхи з математики і відповідно обсяг виконуваних ними домашніх завдань. І навіть їхня поведінка поза уроками покращилася.

Застосування даного методу для дорослих мало теж сприятливий вплив. Коли експериментатори нарешті відкрили учням послання, що діяло на їхнє внутрішнє мислення, то учні були приємно здивовані, але аж ніяк не шоковані. Досить абсурдне послання говорило: "Ненька і я – нероздільні". Уже протягом 25 років це вставне повідомлення ("ненька") допомагає у зниженні ваги, у грі, у досягненні успіхів по математиці. У якості підсвідомого "спускового гачка" можна використовувати безліч послань, однак "ненька" виявилася одним з найбільш ефективних. Психологи присвятили не одну статтю поясненню причин, чому саме ненька робить такий ефект. Одне з пояснень полягає в тім, що це слово вводить людину в резонансний синергетичний стан, у сферу єдності з Усесвітом (матір'ю) і повноти існування. Варто сказати, що "ненька" – це тільки невелика частина з величезного набору впливу на підсвідомість, який може використовуватися з метою навчання. Слід сказати, що будь-який метод впливу на свідомість людини через її підсвідомість може бути використаним для навчання.

Так Т. Махоні використовує принцип поєднання музики СН з підсвідомими посланнями, що значно активізує вплив, коли музика і ритмічне повторення значно підсилюють ефект послань. При цьому, як засвідчили експерименти, ефект підсилюється, якщо включити в музику мотив прощення. Наприклад, загалом запис може звучати так "Ненька і я єдині. Я прощаю неньку за те, що вона ..." (Пропуск можна заповнити, приміром, фразою "чекала від мене занадто багато".) За цією фразою має йти: "Я прощаю неньку за те, що вона не чекала від мене багато. Я прощаю себе за те, що я чекав від себе багато. Я прощаю себе за те, що не чекав від себе так багато. Я переходжу межі, очікуючи від себе занадто багато". У такий спосіб можна перелічувати реальні особистості, що зустрічалися у житті.

На одну музичну касету Т. Махоні поміщає до двохсот послань, окремі з яких тісно взаємно пов'язані. Вона з'ясувала: для того, щоб розум зміг обробити послання та трансформувати поведінку людини для одержання кращих результатів, необхідне прослуховування таких касет понад тиждень. Даний принцип може використовуватися й у процесі вивчення конкретних дисциплін. Так, якщо

<sup>1426</sup> Гриндер Д. Формирование транса: Пер. с англ. / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – М.: Каас, 1994. – 272 с.; Гриндер М. Исправление школьного конвеера / М. Гриндер. – Нью-Йорк, 1994. – 195 с.

людина хоче допомогти собі у вивченні, наприклад, іспанської мови, Махоні радить використовувати техніку *СН* під час пильнування. Потім, коли ви починаєте засинати, спробуйте злитися з іспанською мовою, уявіть собі, що вивчення іспанської – це задоволення. Скажіть собі: "Іспанська дається мені легко, без зусиль, я чую іспанські інтонації, жести легко лягають на іспанські фрази, я говорю швидко...". Махоні з'ясувала, що такий подвійний підхід дозволяє людям успішно здавати іспити і тести.

Отже, створення власних касет з потрібними посланнями для підсвідомості дозволяє досягти успіху в тій або іншій професійній діяльності, при цьому людина буде чути свій власний голос (Махоні з'ясувала, що якщо використовується чужий голос, то підсвідомість легше сприймає жіночий, а не чоловічий). Було також з'ясовано, що послання можна інтегрувати у психіку людину і під час сну.

*СН* використовує і метод самодистанціювання (дисоціації), коли людина персоналізує свою підсвідомість з уявним "Джорджем" і вчиться спілкуватися з ним, переводити свої проблеми в таке русло, щоб "Джордж" вирішував їх. Наприклад, під час іспитів (після того, як ви подумки відповісте на питання усе, що знаєте) пропонується закрити очі, вісім разів повільно і глибоко вдихнути і попросити "Джорджа" увести необхідні відповіді у вашу свідомість.

Особливе місце в *СН* займає музика, що дозволяє розкривати внутрішні ресурси психіки людини. Дослідники з'ясували, що деякі види музики, написаної композиторами минулих століть, які творили в стилі бароко (наприклад Вівальді, Телеман і Бах), впливають на розум і пам'ять. Ці старі майстри створювали музику у відповідності до спеціальних формул, які з давніх часів передавалися з покоління в покоління музичними школами.

Дослідники з'ясували, що саме частина з повільним темпом творів бароко – *largo*, або *andante* з темпом, який варіюється від 55 до 65 ударів на хвилину – дає посилення навчального ефекту. Композитори бароко часто створювали цю повільну, заспокійливу, безтурботну музику для струнних інструментів, таких як скрипка, мандоліна, гітара, клавесин, що дають звуки, багаті на природні високочастотні гармоніки. Сьогодні відомо, що ці високочастотні звуки буквально фізично впливають енергію в мозок і тіло людини.

Створюється враження, що повільна музика бароко синхронізує роботу тіла і мозку. Музика ініціює в людині стан активного відпочинку. Вважається, що розслаблене тіло плюс насторожений розум є ідеальним станом для найкращої продуктивності. При цьому виявляється синергетичний ефект з'єднання процесів збудження і гальмування.

У цілому дослідження свідчать: синхронізація функцій півкуль головного мозку (до чого за допомогою музики *СН* можна прийти протягом декількох хвилин) є основою дзен-медитації. Така синхронізація робить діяльність мозку людини цілеспрямованою й надпродуктивною.

До подібного висновку дійшов і Г. Лозанов, який з'ясував, що названа їм "математичною" повільна музика в стилі бароко здатна викликати в учнів у стан збудженої розслабленості, тобто з'єднувати функціонально полярні процеси організму. Саме тут він побачив метод індукування оптимального стану для навчання. Такий "музичний" стан здатен замінити стан сну, необхідного при навчанні під час сну. Таке прискорене навчання можна проводити всюди, коли студенти, що прослуховують спеціальну музику, досягають оптимального функціонального стану непомітно для себе, без впливу якихось зримих джерел: гіпнотичного навіювання, механічного збудження; через періодичний спалах світла або періодично повторювані звуки, без використання прийомів йоги. Прослуховування розслаблюючої повільної музики бароко дало можливість цьому методу знайти широке застосування в різних галузях освіти<sup>1427</sup>.

Г. Лозанов переконаний, що людська пам'ять не має границь. Його експерименти з використанням гіпнозу показали, що всі ми володіємо надпам'яттю, що ініціюється нашою підсвідомістю. А. Новак і Г. Лозанов змогли зв'язати воедино різні дані й побудувати цільну систему сугестологічної освіти, що дозволяє засвоювати великі масиви інформації. Як і під час навчання у сні, інформація тут подається шляхом чотирьохсекундного потоку інформації, який переривається чотирьохсекундними паузами. Кожен "блок інформації" повинен складатися не більш, ніж із семи або восьми слів (*правило 7 ± 2*). Як і при навчанні у сні, тут використовується спеціальна інтонація. Дослідники обчислили ідеальне число повторень, тривалість уроку, послідовність подачі матеріалу. Тести показали, що музика, написана для струнних інструментів із властивим їй багатством гармонійних обертонів, дає кращі результати порівняно з музикою, написаною для духових інструментів, горнів або органа. Також було показано, що найкращі результати дає музика з темпом

<sup>1427</sup> Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. МПТИИЯ им. М.Тереза. – Вып. 3, 1977. – С. 45–78.; Лозанов Г. К. Суггестология. / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство. – 1971. – 517 с.



від 60 до 64 ударів на хвилину, і вона допомагає поліпшити пам'ять узагалі. Г. Лозанов і А. Новаков з'ясували, що повільна музика бароко може бути в дійсності названа музикою суперпам'яті. Повільний її темп також додає внутрішній зміст відчуттю "розширення часу". А поєднання читання текстового матеріалу з прослуховуванням спеціальної музики пов'язувало воедино діяльність правої і лівої півкуль мозку, і, як з'ясував Лозанов, при цьому дані чітко закарбовувалися у пам'яті.

Використовувана послідовність з "активного" концерту і наступного за ним "пасивного", складеного з повільної музики в стилі бароко, являла собою комбінацію, що здійснює на людину "вибуховий" вплив.

Основні складники музики, що зможе допомогти нам прожити без стресів перераховані нижче:

- Темп у 60 ударів на хвилину, який нейтралізує роздратування, поліпшує пам'ять та дозволяє легко взаємодіяти з підсвідомістю.

- Певні послідовності звуків і гармонік, що вводять у стан резонансу з гармонійними елементами у Всесвіті.

- "Ударні" частоти, що допомагають сконцентруватися.

- Високочастотні звуки, що наділяють енергією наші розум і тіло і допомагають розв'язати цілу низку проблем.

Можна говорити і про таку технологію впливу музики, де використовується "активний" концерт *СН*, що являє собою написану у високому темпі понадвисокочастотну класичну музику, як, наприклад, концерти і симфонії Моцарта для скрипки. Для того, щоб займатися *СН* за допомогою цієї музики, пропонується записати весь текст матеріалу, що вивчається, разом з фоновою музикою, при цьому нова інформація буде посилено передаватися в мозок за допомогою життєво важливих для розуму високочастотних звуків, що, як вважають деякі дослідники, виконують функцію енергетичної підзарядки нашого тіла. Цей концерт *СН* – особливо якщо використовується добірка з творів Моцарта – складається з музики зі спектром частот від 7000 до 8000, який, як було показано в результаті досліджень, робить максимально швидку підзарядку мозку. Музика для струнних інструментів, використовувана в першому 60-тактовому концерті *СН*, має звуковий спектр до 5000 Гц. Для активного концерту пропонується використовувати всю конкретну симфонію або концерт, а не фрагменти з нього, як при використанні повільної музики в стилі бароко.

Коли ваш матеріал для вивчення записується зверху високочастотної музики, послідовність музики, мелодії і її динаміка (тихі і голосні ділянки і соло для різних інструментів) змішуються з навчальним матеріалом, щоб допомогти закріпити матеріал у пам'яті.

Нескінченна розмаїтість почуттів та емоцій людини є частиною *СН*, що спрямоване на активізацію і синергійну активізацію всіх аналізаторів чуттів, емоцій, уяви. Тут навчальна інформація може бути підкріплена запахами. Так можна користуватися кольоровими маркерами з різними запахами, що фіксують окремі види навчальної діяльності (наприклад, коли учні пишуть диктант, вони можуть користуватися маркерами теплої колірної гами з запахом лимона, а коли роблять арифметичні задачі – маркерами холодної колірної гами із запахом вишні. Було показано, що під час іспиту такий метод допомагає учням більш успішно справитися з завданнями.

М. Ленг з університету Айдахо проводила уроки *СН* зі своїм маленьким сином на фоні приємного запаху парфумів. Ф. Стауб з Єльського університету використовує принцип "навчання за допомогою запахів". Так він просить студентів свого курсу вивчити набір слів зі словника, і в той час як вони заучують цей список, кімната починає наповнятися важким, солодким запахом шоколаду, що провокує слиновиділення. І хоча Ф. Стауб не просив студентів визубрити ці слова, через два дні він перевіряв, наскільки добре вони їх запам'ятали. І знову в повітрі висів солодкий запах шоколаду. Виявилося, що ті, хто вдихав запах шоколаду як під час навчання, так і під час тестування, запам'ятали слова набагато краще, ніж студенти з груп, де не застосовувався шоколадний запах. Ф. Стауб пропонує асоціювати різні аромати з різними предметами навчання.

Дослідники з Канади також дійшли висновку, що запах поліпшує словникову пам'ять. Вони використовували для досліджень парфуми й есенцію жасмину. З'ясувалося, що пробудження пам'яті не залежить від конкретного запаху, що вдихають студенти; знов-таки ключовим було застосування того самого запаху як під час навчання, так і при відтворенні матеріалу. Вивчаючи можливості запаху, Ф. Стауб перейшов до промислових досліджень. Крім всього іншого, він працює над використанням різкого запаху при підготовці команд пілотів у випадках позаштатних ситуацій. План підготовки передбачає таку схему: виникає небезпечна ситуація, і одночасно із загорянням попереджувальних вогнів з'являється запах, що змушує команду прореагувати і згадати необхідне якнайшвидше. На відміну від інших відчуттів, запах впливає безпосередньо на мозок.

Варто сказати, що запахи, впливають на кінестетичну сферу людини, що є базовою, оскільки спочатку народжена дитина володіє тільки кінестетичними можливостями, у той час як її слух і зір

починають функціонувати через певний проміжок часу, немовби відокремлюючись від кінестетики. Тому кінестетичні аналізатори можна вважати синергійним перцептивним полем, у сфері якого активізуються пам'ять про натальний і ранній постнатальний періоди розвитку людини, які можна визначити як "райські". На цьому принципі працюють ароматерапевти. Як довели психологи Кембриджу, від запаху ромашки значно зростала здатність людей запам'ятовувати живі позитивні образи. Ромашка також поліпшує настрій людей і знижує виникнення негативних фантазій і сцен із гнітючим враженням.

Ще один зі шляхів *СН* – це рольові тренінги, що дозволяють звільнитися від принципу ототожнення себе зі своїми соціальними ролями, що розвивають уміння використовувати ресурси різних ролей. Найшвидший шлях до формування певного вміння – це уявити себе іншою людиною і перейняти її здібності, стиль поведінки та діяльності, завдяки цьому копіюється й функціональний стиль організму. Така рольова підготовка може проходити на рівні гіпнотичного трансу. Тут можна говорити про метод "штучної реінкарнації" В.М. Райкова, спрямований на виявлення і розвиток прихованих талантів людини. За допомогою цього методу в студентів, що вивчають, наприклад, природничі науки, чия здатність до малювання обмежувалася вмінням виконати олівцем нескладний рисунок, раптово з'являвся талант у галузі образотворчого мистецтва, а для деяких з них воно навіть стало професією. Коли В.М. Райков переводив їх в інший стан (це була нова форма глибокого, але активного гіпнозу), вони починали цілком відчувати себе Пікассо, Рембрандтом або Рафаелем, і здавалося, що талант виникає просто нізвідки. У постгіпнотичному стані деякий рівень умінь, що був ініційований у гіпнотичному трансі, залишається.

Штучна реінкарнація допомагає наділяти людину вміннями та інформацією, що виникають ніби з повітря, активізувати латентні ресурси людської психіки. Експерименти засвідчують, щоб активізувати ці ресурси, нам іноді необхідно відсторонитися від свого життєвого шляху. При цьому таке порушення ідентифікації особистості пробуджує певні здібності, оскільки такий досвід дозволяє проникнути в безмежні схованки "колективної підсвідомості". Створюється враження, що люди з розвиненою сферою уяви можуть черпати знання з колективної підсвідомості. Саме тому телефон практично одночасно винайшли п'ять чоловік, і саме з цієї причини Т. Едісона у свій час звинувачували в тому, що він телепатичним чином читає думки інших учених.

Р. Уоллес використовувала у своїй роботі принцип перевтілення, названий "Голова ретельного спостерігача". Учням Уоллес подобалося ставати "поліпшеною версією самих себе", використовуючи очі, почуття і розум спостерігача для такого ж ретельного розуміння будь-якої ситуації, як і спостерігач. Уоллес розробила свого "ретельного спостерігача" на основі книги Венгера "Надягаючи голову генія". Слід сказати, що така заміна голів – це перевірений часом метод, що використовували як індуїстські, так і західні вчителі вже багато століть.

Даний висновок укладається в пояснювальну модель Р. Шелдрейка, автора теорії "морфічного резонансу" і багатьох інших подібних теоретичних побудов<sup>1428</sup>. Вони базуються на новій нелінійній синергетичній науковій парадигмі, яка виявляється у роботах О.Г. Гурвича, І.Р. Пригожина, Р. Шелдрейка, А. Янга, Ф. Чу, Д. Бом, К. Прібрама, Ф. Капри, Ст. Грофа, В.П. Казначєєва та ін. й створює ситуацію, коли "західна наука наближається до зсуву парадигми... зсуву, який змінить наші поняття про реальність та людську природу, який перекине міст через пролом між древньою мудрістю та сучасною наукою, примирить східну духовність із західним догматизмом"<sup>1429</sup>. "Формувальна причинність" Р. Шелдрейка<sup>1430</sup> на рівні езотерики співвідноситься з "астральним тілом" як посередником між фізичним та ментальним аспектами людини, при цьому астральне тіло розуміється як "матриця", за схемою якої створюється фізичне тіло<sup>1431</sup>. Ця концептуальна побудова співвідноситься з розумінням Всесвіту як холодного універсуму, за Д. Бомом, К. Прібрамом та багатьма іншими подібними теоретичними конструктами.

Відзначимо, що резонансне навчання як навчальна технологія залежить від перебування у стані відповідного резонансу. Зсув стану для настроювання на інформаційний потік подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі – це стара езотерична ідея, що Шелдрейк розглянув з наукової позиції. За допомогою теорії Р. Шелдрейка можна пояснити, як геніальні фізики

<sup>1428</sup> Гурвич А.Г. Теория биологического поля / А.Г. Гурвич. – М.: Госиздат, 1944. – 155 с.; Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

<sup>1429</sup> Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М.: Изд. ИТП, 1994. – 342 с. – С. 24.

<sup>1430</sup> Ромен А.Е. О некоторых аспектах биоэнергетики / А.Е. Ромен // Некоторые вопросы биодинамики и биоэнергетики организма в норме и патологии, биостимуляция лазерным излучением. – Алма-Ата, 1972. – С. 47.; Преображенский Б.В. Телеология и каузальная феноменология в познании морфологии живого / Б.В. Преображенский // Вопросы философии. – 1983. – № 4. – С. 76–86.; Прибрам К. Язык мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.

<sup>1431</sup> Дмитриевский И.М. Магнитно-резонансный механизм слабых взаимодействий и возможности его использования при анализе загадочных явлений природы. Ноосферное сознание / И.М. Дмитриевский. – Хабаровск, 1998. – 348 с. – С. 220.

одержують величезну кількість інформації, що повинна була б знаходитись за межею їхнього розуміння. Гіпнотичні стани якоюсь мірою підтверджують ідею резонансного навчання.

Як і В.Л. Райков, український викладач методів прискореного навчання В. Стефанішин, допомагав виявити нові грані і здібності розуму за допомогою гіпнотичних станів. У *Київському НДІ психології* він досліджував розвиток за допомогою гіпнозу. У глибокому трансі людям навіювалось, що час для них тече дуже швидко, так що вони просувалися в майбутнє на дні, місяці, роки. Їм постійно задавалися питання: "Що ви робите? Що відбувається?". А після виведення з гіпнозу їх запитували про те, яким вони бачать зараз своє майбутнє, і записували мрії. Відповідно до досліджень В. Стефанішина, погляд на майбутнє з гіпнотичного стану виявлявся ближче до реальності, ніж мрії цих людей і їхнє пророкування у звичайному стані.

Коли В. Стефанішин за допомогою гіпнотичного впливу створював мандрівників у часі, то деякі з них змогли перебороти, здавалося б, непрохідні бар'єри і говорили про свій стан до народження і після смерті. Дослідник дійшов висновку, що розум існує в п'ятирозмірному часі, який може бути класифікований як незвіданий потенціал.

Як і багато інших вітчизняних учених, В. Стефанішин намагався використати стан глибокого трансу для прискорення навчання. Так, наприклад, увівши тринадцятилітнього хлопчика в сомнамбулічний стан, він ліквідував усі бар'єри, що заважали йому вивчати геометрію, і перетворив його на компетентного професіонала. Але В. Стефанішин, як і Г. Лозанов, був упевнений, що індивідуальне навчання змінювати власний стан є набагато більш безпечним і, якщо говорити про довгострокове запам'ятовування, є більш ефективним підходом. Однією з причин, чому Г. Лозанов, який добре володів гіпнозом, розробив суггестологію і суггестопедію, була спроба уникнути деструктивного впливу глибокого трансу на розум людини.

У загальному значенні слова, *СН* – це будь-яка система прискореного навчання, що знижує стрес, поліпшує пам'ять і здібності, задіює як свідомість, так і підсвідомість, поліпшує характеристики особистості в цілому, зміцнює здоров'я і збільшує творчий потенціал.

Пропонована конкретна форма *СН* для досягнення цих цілей використовує наступні методики: психологічну релаксацію і методи, що задіюють уяву для зняття стресу і приведення системи розум-тіло в найкращий стан для *СН*; 60-тактову музику в стилі бароко, що зменшує дію стресу і створює "якір" у пам'яті; дані, які вивчаються, розбиті на короткі "звукотактні" відрізки, що подаються ритмічно й інтонаційно під повільну музику у стилі бароко. Також рекомендується використовувати спеціальні концерти високочастотної музики і читання текстів з виразом – це допоможе сповнити мозок енергією і провести балансування мозкової діяльності.

Згідно рекомендаціям *СН*, для того щоб прискорити навчання, на першому етапі необхідно сповільнити ритми життєдіяльності тіла, залишаючи розум у стані постійної готовності до роботи, – це і є перехід у стан, оптимальний для *СН*. У рамках цієї методики досягнення такого стану передбачає звільнення від усіх стресових відчуттів і напруги в тілі; розслаблення тіла та мозку від хвилювання і дратівливості; фіксування найбільш вдалих моментів життя, що приводить до виникнення позитивних емоцій, радості, задоволення; дихання у такому режимі, що збільшує приплив кисню до мозку і синхронізує роботу обох його півкуль.

До ресурсів суперметодів підноситься і **метод розкриття надприродних можливостей людини В. М. Броннікова**<sup>1432</sup> (хоча цей метод і знаходить потужну критику, зокрема й на сайті Російської академії наук у контексті боротьби із лженаукою), який був досліджуваний у Московському державному університеті, науково-дослідному інституті Російської академії медичних наук, Українській академії медичних наук, науково-дослідному інституті фізико-хімічної медицини Росії, науково-дослідному інституті традиційних методів лікування Міністерства охорони здоров'я Росії, у науково-дослідному інституті мозку Російської академії медичних наук, науково-дослідному інституті психології Міністерства охорони здоров'я Росії й ін. (ми не аналізуємо зазначений метод на предмет його валідності, нас цікавлять, перш за все, методологічні засади резонансного навчання, які тут виявляються). Відповідно до зазначеного методу, один з аспектів надприродних можливостей людини – формування у людини біокомп'ютера, який дає практично необмежені перспективи для саморозвитку: це і можливість робити найскладніші математичні операції, спроможність бачити з закритими очима оточуючий простір і людський організм зсередини, бачити структури атомів, клітин, розвивати різні феноменальні здібності людини (різні види пам'яті – фотографічну, музичну, комп'ютерну, різноманітні можливості бачення, нестандартні засоби одержання інформації, такі, як сканування простору, телепатія й ін.). Цікаво, що для організації стабільної роботи біокомп'ютера потрібно вмикання в роботу правої півкулі головного мозку

<sup>1432</sup> Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

людини, яка домінувала у людини на початку її історичного розвитку, про що ми можемо дізнатися з книги Л. Леві-Брюля *"Первісне мислення"*, де він, аналізуючи первісні міфи, вірування, звичаї, робить висновок про істотну відмінність первісного пралогічного мислення від свідомості цивілізованої людини. Специфічність первісного мислення характеризується тим, що воно містичне, або магічне, у ньому немає розходження між природним і надприродним, сном і бадьорістю, частиною і цілим. У пралогічному мисленні пам'ять має цілком іншу форму й інші тенденції. Її можна порівняти з ейдетичною пам'яттю, що властива дітям.

Для того, щоб проаналізувати суть так званого методу розкриття надможливостей В.М. Броннікова, розглянемо особливості розвитку людини, що виявляє універсальну схему розгортання будь-якого процесу, що витоково виявляється як недиференційована сутність, де основні параметри процесу подані в прихованому, латентному вигляді і поки що не виокремлюються для аналізу і виміру. Прикладом може слугувати феномен сингулярного стану матерії, у якому чотири види фундаментальної фізичної взаємодії (сильна, слабка, електромагнітна і гравітаційна) співіснують у вигляді так званої "великої об'єднуючої взаємодії". Корпускулярно-хвилясті властивості елементарних часток також являють собою щось єдине у вигляді принципово нероздільної цілісності. Усесвіт на його фундаментальному квантовому рівні також являє собою єдиний неподільний комплекс, елементи якого не диференціюються в силу властивої їм несилової (непричинної) взаємної кореляції.

Людина також витоково постає перед дослідником як дещо ціле: у дитини з перших днів життя аналізатори відчуттів ще практично функціонально не диференціюються: можливості візуальної модальності ще неадекватні, а слухова модальність практично ніяк себе не проявляє. Вся сфера чутливості в немовляти сфокусована в основному в площині кінестетики (моторно-тактильні відчуття). Якщо взяти до відома, що права півкуля головного мозку функціонально більше пов'язана з візуальною модальністю, ліва – з аудіальною, а функціональний синтез півкуль в основному пов'язаний із діяльністю кінестетичної модальності, коли саме в зоні кінестетичної репрезентації мозку в максимальному ступені перетинаються дві півкулі<sup>1433</sup> (це виникає з того, що витоково в немовляти півкулі функціонально єдині і працюють за функціональною схемою правої півкулі), то можна дійти висновку: "квітка відчуттів" спочатку розкривається як єдиний кінестетичний аналізатор, а потім уже виявляються "пелюстки" аудіальної та візуальної модальностей.

Отже, стан неподільності внутрішнього і зовнішнього, людини (немовляти) і оточуючого її середовища, що найбільш повно виявляється в площині феномена органічної єдності ембріонального і материнського організмів, – даний стан єдності людини і світу реалізується в основному в сфері кінестетики. Цей висновок можна зробити і на основі виявленого факту: переключення сенсорної уваги на стимули тактильної модальності сприяє розвитку альфа-активності *ЕЕГ*, що відіграє роль чинника електричної активності, що синхронізує процеси головного мозку. Н. Вінер у книзі *"Кібернетика"* описав процедуру математичного аналізу енцефалограм людського мозку, який показав: на частоті альфа-ритму (близько 9-10 коливань на секунду) має місце процес часової селекції, при цьому альфа-ритм виконує роль синхронізатора електроритмики мозку. Обчислення Н. Вінера виявилися вірними. З позиції аналізу нейро-фізіологічної моделі мозку, обсяг пам'яті й інші характеристики перцептивних і когнітивних процесів є "функцією параметрів частот біоелектричної активності в діапазоні альфа-ритму"<sup>1434</sup>.

Переключення ж сенсорної уваги зі стимулів тактильної модальності на стимули зорової модальності при закритих очах випробуваних приводить до депресії альфа-активності *ЕЕГ*, тобто до десинхронізації *ЕЕГ*, а повторне переключення уваги приводить до її відновлення<sup>1435</sup>. Отже, кінестетика активізує процеси синхронізації біоелектричної активності мозку, приводячи до функціональної єдності його півкуль.

Розвиток інших векторів чутливості сприяє формуванню індивідуально-егоцентричного статусу поведінкової і психофізіологічної роздільності внутрішнього і зовнішнього, людини і світу. Універсальна парадигма розвитку, що ми розробляємо, виявляє кінцеву інтегральну фазу синергетичної неподільності внутрішнього і зовнішнього аспектів людини, його свідомості і підсвідомості, соматичної і психічної, фазу синестетичної єдності аналізаторів відчуттів, коли три сфери відчуттів – аудіальна, візуальна і кінестетична – починають працювати в єдиній функціональній площині. Саме це приводить до розкриття надможливостей людини, що реалізуються у феномені

<sup>1433</sup> Острандер Ш. Супербучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. – Минск : ООО "Попурри", 2000. – 528 с. – С. 109.

<sup>1434</sup> Князева Т.С. Роль кратковременной памяти в механизме мнемического поиска / Т.С. Князева // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 4. – С. 57–69.

<sup>1435</sup> Тамбиев А.Э. ЭЭГ–корреляты переключения сенсорного внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, М.В. Тепина // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 6. – С. 65–70.

біокомп'ютера, що є одним із результатів сучасних технологій розвитку людини. З позиції вищенаведеного аналізу суть даних технологій стає цілком зрозумілою. Всі вони так чи інакше витоково спрямовані на розвиток функціональних можливостей кінестетики, вдосконалення якої супроводжується одночасним функціонуванням двох інших модальностей, коли вправи з розвитку кінестетичної чутливості робляться з відкритими очима в атмосфері певної активності й аудіальної модальності. Таким чином, розвиток кінестетичної модальності відбувається на фоні активності інших видів відчуттів, що повинно призвести до їхньої функціональної єдності і виходу на стан півкульового синтезу, що виявляє найдивовижніші феномени.

Можна вичленувати такий механізм активізації візуальної чутливості, що досягає рівня мікро- і телескопа. Між кінестетичною і візуальною (ейдетичною) модальностями встановлюється умовно-рефлекторний зв'язок, оскільки розвиток тактильної чутливості тут відбувається на тлі функціонуючого візуального аналізатора чуттів. Між кінестетикою і ейдетикою встановлюється певна психофізіологічна відповідність, коли кінестетичні сигнали підкріплюються візуальними. Після того, як така відповідність буде встановлена, а можливості кінестетичної модальності розширені, людина може з закритими очима сприймати кінестетичні сигнали зовнішнього середовища, що починають дублюватися візуальними сигналами на її внутрішньому зоровому екрані. Це в даному випадку і називається яснобаченням.

Розуміння методу, який ми розглянули вище, може бути поглибленим, якщо ми проаналізуємо трансперсональну психологію Станіслава Грофа, який у книзі *“Подорож у пошуках себе”*<sup>1436</sup> розповідає про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, оскільки вони дозволяють трансцендувати (переборювати) рамки простору і часу нашого феноменального світу. Дані стани можуть виникати спонтанно в результаті стресів, потрясінь. С. Гроф протягом 30 років вивчав змінені стани свідомості внаслідок прийняття людиною різних психоделіків. Потім він винайшов свій метод ініціювання змінених станів, що базується на вивченні релігійного досвіду збагнення Вищої реальності. Даний метод був названий холотропним диханням, тобто диханням у найбільш швидкому темпі під особливу ритмічну музику. У результаті того, що через якийсь час (сеанс холотропного дихання може продовжуватися до 3-4 годин) біологічний час людини прискориться в результаті прискорення органічних процесів, викликаних швидким подихом, а також у результаті досягнення стану самогіпнозу, людина усе більш занурюється, регресує усередину свого життя аж до народження і нижче, переживаючи її як би заново. У процесі такого переживання стреси, негативні моменти людського життя одержують повторну актуалізацію, що приводить до звільнення від них. Трансперсональний стан свідомості дозволяє не тільки одержати психосоматичний доступ до багатьох куточків людського життя в минулому (а іноді і в майбутньому), але і перебороти просторово-часові обмеження нашої повсякденної свідомості. Створений С. Грофом напрям вивчення людини і Всесвіту є науковим і в цілому прийнятий психологами і психіатрами.

Трансперсональні переживання виявляють характеристики, що змушують піддавати сумніву більшість фундаментальних передумов матеріалістичної науки і механістичного світогляду. Будь-яке неупереджене вивчення трансперсональної області психіки приводить до висновку, що ці спостереження являють собою серйозний виклик ньютону-картезіанській (класичній) парадигмі західної науки. Люди, що пережили епізоди зачаття чи перебування в утробі матері, елементи свідомості тканин, чи органів кліток, здобувають при цьому з погляду медицини відомості щодо анатомії, фізіології і біохімії відповідних процесів. Переживання спогадів предків, досвіду расового і колективного несвідомого, минулих утілень також часто містять точні деталі архітектури, одягу, зброї, мистецтва, соціальної структури і релігійної практики відповідних культур чи періодів, навіть інформацію про конкретні історичні події. Люди, що переживають філогенетичні епізоди чи ототожнення з існуючими формами життя, знаходять їх не тільки справжніми і переконливими, але також отримують багато інформації щодо психології тварин, етології, їхніх специфічних звичок і особливостей репродуктивного циклу. У деяких випадках це супроводжується архаїчною м'язовою енервациєю, не характерною для людини, чи навіть складними діями, такими, як виконання шлюбного танцю.

Люди, що переживають епізоди ототожнення з рослинами чи їхніми частинами, нерідко подають важливі відомості про процеси, що відбуваються в них – проростання насіння, фотосинтези в листках, ролі ауксину для росту, обміну води і мінералів у кореневій системі, про запилення. Часто зустрічається переконливе почуття свідомого ототожнення з неживою матерією чи неорганічними процесами – водою в океані, вогнем, блискавкою, діяльністю вулканів, ураганами, із золотом,

<sup>1436</sup> Гроф С. Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М. : Изд. ИТП, 1994. – 342 с. – С. 82-83, 174-177

алмазами, гранітом і навіть із зірками, галактиками, атомами і молекулами. Такого роду переживання теж можуть іноді приносити точну інформацію про різні природні процеси.

Особлива категорія трансперсональних переживань – телепатія, парапсихологічна діагностика, ясновидіння, передбачення майбутнього, психометрія, позатілесні переживання й ін. стає предметом експериментальних досліджень. Це єдиний тип трансперсональних феноменів, що обговорюється в академічних колах, хоча, на жаль, з чималою часткою упередженості.

Філософські труднощі аналізу цих станів збільшуються тим, що в незвичайних станах свідомості відображення матеріального світу переплітається зі змістом, що з погляду західної людини не належить об'єктивній реальності. Можна згадати тут юнгівські архетипи – світ божеств, демонів, демиургів, героїв, наділених надлюдськими здібностями, і складні міфологічні, легендарні епізоди. Однак навіть такі переживання можуть подавати точну інформацію про релігійний символізм, фольклор і міфологічні структури в різних культурах, раніше невідомих людині.

Існування і природа трансперсональних переживань порушують деякі найбільш фундаментальні припущення механістичної науки. Вони вимагають визнання таких немов би абсурдних уявлень, як відносність і умовність усіх фізичних границь, несилкові, непричинні (непросторові) зв'язки Всесвіту, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу, свідомість, зв'язана з усіма живими організмами, у тому числі з нижчими тваринами, рослинами, одноклітинними і вірусами, і навіть неорганічною матерією.

Багато трансперсональних переживань включають недоступні безпосередньо органам чуттів людини події макрокосму і мікрокосму чи періодів, що передують виникненню Сонячної системи, формуванню Землі, появі живих організмів, розвитку центральної нервової системи, появі *homo sapiens*. Усе це ясно вказує на те, що якимсь невідомим поки чином свідомість людини містить інформацію про весь Усесвіт, про все існування. Людина володіє потенційним емпіричним доступом до будь-якої його частини й у деякому змісті є всією космічною мережею, будучи одночасно мізерно малою її частиною, окремою і незначною біологічною істотою.

Грегорі Бейтсон, що досяг у своїй роботі блискучого синтезу точок зору кібернетики, теорії інформації і теорії систем, еволюційної теорії, антропології і психології<sup>1437</sup>, дійшов висновку, що не тільки можливо, але і логічно необхідно припускати існування психічних процесів на всіх рівнях природних феноменів достатньої складності – на рівні клітин, органів, тканин, організмів, груп тварин і людей, екосистем і навіть Землі і Всесвіту в цілому. У цьому способі мислення наука знову прийшла до старого уявлення про існування іманентного Бога Спінози. Зовсім незалежно Джеймс Лавлок виявив у своїй книзі "*Гей*" новий погляд на життя на Землі<sup>1438</sup>. Свідчення того, що тонкі гомеостатичні механізми, що підтримують сталість температури Землі і концентрацію ключових компонентів (солей, кисню, аміаку й озону) в атмосфері, океанській воді і ґрунті, змушують припустити, що Земля подібна розумному організму. До аналогічних висновків прийшли й інші дослідники<sup>1439</sup>.

У цьому контексті важливою є *теорія морфічного резонансу (формуальної причинності)* Р. Шелдрейка та А.Г.Гурвича, яку можна пояснити міркуваннями Г. Хакена, котрий, розглядаючи проблему морфогенезу, ставить питання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око<sup>1440</sup>. Тут маємо механізм здобування клітинами інформації зі свого положення, що можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яку Р. Шелдрейка іменує "формуальною причинністю"<sup>1441</sup>.

<sup>1437</sup> Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

<sup>1438</sup> Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth / J. Lovelock. – N. Y.: Oxford University Press, 1979.; "Свідомість – універсальне явище, яке існує всюди: і в найбільш малих, і в найбільш великих об'єктах Усесвіту... Свідомість в атомних і молекулярних неживих системах уявляється нам пасивним (непроявленим) зовсім не через його відсутність, а через мікроскопічність елементів, які складають ціле і через нашу неспроможність побачити його в даній системі в дійсному світі". – Полонников Р.И. Биомедицинская информационная система для оценки и прогнозирования динамики возможного развития процессов в организме и сознании / Р.И. Полонников, А.Н. Хлуновский, Р.М. Юсупов // Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы). – СПб. : Ольга, 195. – С. 12–32.

<sup>1439</sup> Roszak T. Person/Planet / T. Roszak. – N. Y.: Doubleday Anchor Books, 1978.; Russell P. The Global Brain: Speculations on the Evolutionary Leap to Planetary Consciousness / P. Russell. – Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, 1983.

<sup>1440</sup> Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с. – С. 34.

<sup>1441</sup> Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation / R.A. Sheldrake. – Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. – 456 p.

## 6.6. ЗНАЧУЩІСТЬ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Здатність до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, впливає з пошукової активності (характерною для всіх живих істот), яка характеризується тим, що творча людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

Особливо важливим постає реалізація у творчому акті так званого багатозначного, парадоксального, "сутінкового", голограмного, **фрактального** мислення. Розглянемо ознаки творчого фрактального мислення<sup>1442</sup>.

*По-перше*, важливими є цілісність і універсальність фрактального мислення. Всі об'єкти реальності розглядаються в контексті такого мислення такими, що володіють єдиною глибинною структурою, динамікою, функціями, взаємозв'язками. В основу буття тут покладені західний і східний принцип "все у всьому" – єдина монада (вчення Лейбніца – монадологія), єдиний Брахман, який відбитий в безлічі Атманів, у сфері яких керує загальна тотальна буттєва і методологічна ізоморфність. Тому фрактальне мислення – це аналогове мислення.

*По-друге*, фрактальне мислення – це містичне, парадоксальне мислення, занурене в реальність, де дійсне і розумне, актуальне і потенційне, реальне і віртуальне єдині.

*По-третє*, фрактальне мислення передбачає вбудованість мислення в реальність, коли реальні події знаходять віддзеркалення на рівні мислення (синхронність подій фізичної і психічної реальності, за К. Юнгом).

*По-четверте*, єдність мислення і буття, відбита в принципі фрактальності мислення, передбачає взаємний вплив свідомості і реальності, коли свідомість може творчим чином моделювати реальність, керувати реальністю (парадокс "Спостерігач" у квантовій фізиці, сучасні психологічні вчення про свідому трансформацію реальності – "Сіморон", "Трансерфінг" та ін.).

Загалом, **фрактальне творче мислення педагога** реалізується у площині достатньо розроблених напрямів сучасної науки як форми суспільної свідомості (що знаходить втілення у багатьох інтернетівських джерелах, де йдеться про "фрактальну логіку", "фрактальне мислення", "фрактальний принцип побудови психофізіологічних та соціальних процесів", "фрактальну матрицю мистецтва, сну, літературних творів", "універсальний семантичний простір Всесвіту" та ін.), які мають знайти відповідну теоретико-методологічну адаптацію у системі педагогічного знання, педагогічній практиці та педагогічній дійсності взагалі.

Зазначене відповідає думці Ю. В. Шароніна, який виділяє риси творчого (креативного) мислення педагога: багатоваріантність, розмаїтість ходів, випадковість, хаотичність. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю. Зазначені риси творчого мислення притаманні й психофізіологічним особливостям актуалізації афективно-перцептивної сфери людини, коли, як доводять психологічні дослідження, такі характеристики сенсорних стимулів зовнішнього середовища, як складність, новизна, невизначеність, амбівалентність постають необхідними й обов'язковими для перебігу перцептивних процесів<sup>1443</sup>.

Сутність фрактального мислення у контексті проявів людського "Я" можна проілюструвати словами Е. Мітчела, який писав, що у моменти його космічного прозріння границі "Я" зникають і з'ясовується, що "Я" присутнє у всьому, всюди і завжди.

*Фрактальне мислення реалізується як цілісна категорія, в якій поєднується актуальне і потенційне, буття та небуття.* Характер взаємовідносин між останніми у контексті мислительних процесів можна проілюструвати міркуваннями В.С. Стюпіна (*"Вопросы философии"*, 2010, № 8, с. 67-68), де прослідковується розуміння зазначених категорій у західних та східних культурах. Але якщо порівняти розуміння цих категорій, в даосистській традиції Стародавнього Китаю і в традиції античного поліса, то виявляються різкі розбіжності. Стародавні греки на рівні буденної свідомості сприймали буття в звичному для нас сенсі, коли воно розумілося як все те, що існує, а небуття – це відсутність буття. У стародавніх китайців було інше розуміння: небуття – це вся повнота буття. Буття ("ю") і відсутність буття ("у") тлумачилися як наявне і ненайване буття. У *"Дао де цзіні"*

<sup>1442</sup> Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

<sup>1443</sup> Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода. // Школа. – 1996. – №4. – С.47-51; Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергет. подход). – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.; Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.

стверджувалося, що навколишній людину наочний світ ("десять тисяч речей Піднебесної") народжується в "ю", але "ю" народжується в "у" (небутті). Небуття постає як потенційно можливе буття, як ще несформоване суще. Вся повнота буття потенційно міститься в небутті, що породжує його.

З цим розумінням пов'язана концепція порожнечі. Категорія "порожнеча" для здорового глузду людини античної культури – це відсутність речей. Для людини, вихованої в традиції даосизму, порожнеча мала інший сенс – вона розумілася як формоутворювальний початок речей. У "Дао де цзіні" можна знайти такі пояснення: "Судини створюються з глини, але вживання судини залежить від порожнечі в ній. Будують будинок, пробивають двері і вікна. Що робить будинок придатним до споживання? Порожнеча в ньому".

Тут небуття і порожнеча пов'язуються з особливим ідеалом людського духу, вони асоціюються з самопоглибленням духу, збагненням спокою і відсутності страждань. Занурення в такі стани духу розуміється як результат правильного виховання людини, формування незворушності його духу в складних життєвих колізіях, стійкості в ситуаціях знегод. Стани самопоглиблення трактуються як умова отримання істини і проходження шляхом "дао".

Трактування небуття і буття одержують тут також і яскраво виражене ціннісне забарвлення, оскільки це трактування співвідносилось з особливостями розуміння ряду інших категорій, наприклад, випадковості і сутності.

У даоському і буддиському світорозумінні будь-яка подія сприймалася як така, що "випливає" з небуття і потім знову занурюється в нього. Навіть у швидкоплинних подіях, їх зміні, в їх неповторності і випадковості виявляється ця цілісність світу. Випадковості, виникаючі і зникаючі, демонструють "дао", логіку і істину цілісного Всесвіту.

Зіставляючи давньокитайське і європейське мислення, К. Юнг відзначав, що в давньокитайській картині світу головна увага приділяється конфігурації явищ: ця картина влаштована так, що будь-яка, на погляд європейця, незначна деталь, будь-яка подія синхронізована з іншими подіями, коли події світу виявляються когерентними та методологічно ізоморфними.

Етичні і природні явища в цій картині перегукуються між собою, утворюючи цілісність світу. Так, у Давньому Китаї вважалося, що часті стихійні лиха (землетруси, повені тощо) є свідомством аморальної поведінки імператора, і це могло послужити приводом для повстання.

"Дао" означало в цій картині Всесвіту не тільки закон, "логос", але і моральність, і життєвий шлях; ієрогліф "дао" виражав все три цих сенси. Але якщо конфігурація одиничних, неповторних і випадкових подій виражає "дао", то основний спосіб його збагнення – це сенсообраз, в якому загальне не відокремлене від одиничного, а виявляється в ньому. Випадкове і одиничне тут включені в розуміння сутності, коли увага до окремого, до частини, в якому виражена сутність і цілісність, виражає особливий тип мислення (фрактального), знаковим оформленням якого виступав ієрогліфічний аркуш.

Китайська наука зазначеної історичної епохи розвивалася, корелюючи з цими особливостями давньокитайської картини світу, зокрема, вони знайшли своє вираження в специфіці старокитайської математики: на відміну від грецької традиції, яка прагнула в аналізі виділити суть "в чистому вигляді" і потім нею пояснити явища, старокитайська традиція не ставила таких завдань, коли численні конкретні математичні знання не були тут організовані як те, що виводяться з простих положень (аксіом), коли ці знання і не об'єднувалися в цілісну теоретичну систему, аналогічну евклідової геометрії, оскільки вони були зразками розв'язання задач, але кожен такий зразок розумівся як вираз шляху "дао", як елемент космічного Цілого.

Загалом, **фрактальне мислення** – це нині достатньо розроблені напрями сучасної науки як форми суспільної свідомості ([http://lit.lib.ru/w/wladislaw\\_t/text\\_0010.shtml](http://lit.lib.ru/w/wladislaw_t/text_0010.shtml); <http://magazines.russ.ru/voplit/2003/4/pron.html>; <http://spkurdyumov.narod.ru/Voronov1.htm>; та інші інтернетівські джерела, де йдеться про фрактальну логіку, фрактальне мислення, фрактальний принцип побудови психофізіологічних та соціальних процесів, фрактальну матрицю мистецтва, сну, літературних творів, універсального семантичного простору Всесвіту, різних квантових феноменів та ін.), які мають знайти відповідну теоретико-методологічну адаптацію у системі педагогічного знання, педагогічній практиці та педагогічній дійсності взагалі.

Педагогічні особливості **фрактально-парадоксального мислення** можна продемонструвати за допомогою **діалогічного мислення педагога**, яке обґрунтовує В. А. Кушнір у своїй докторській дисертації, присвяченій системному аналізу педагогічного процесу. Діалогіка, вважає цей автор, має "двоїсте значення: від "ді" – "два" і "діа" – "між", "через". Отже, діалогіка є діалогом не тільки двох, а й більше логік. Основними особливостями діалогіки мислення педагога відповідними налаштуваннями педагогічного процесу можна назвати такі: одночасна присутність у фрагментах



мислення і відповідно налаштованого педагогічного процесу декількох логік; розмивання і становлення нечіткими логічних фрагментів мислення і педагогічного процесу, інакше, в кожному фрагменті в ролі панівних можуть бути декілька логік одночасно, які будуть переплітатимуться з логіками інших фрагментів; диз'юнктивна множина різних монологік, парадигм і теорій перетворюється у недиз'юнктивну множинність (різноманіття), здатну до саморозвитку, самоорганізації, до генерування нових можливостей; доповнювальність у такій множинності стає більш слабкою, ніж доповнювальність у розумінні Н. Бора, а саме: в уявленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі різні монологіки, парадигми, підходи, теорії не вилучають одна одну, а можуть співіснувати одночасно; співіснування різних "моно-" не обов'язково одночасне – деякі "моно-" взагалі можуть зникнути; діалогіка мислення педагога уявляє педагогічний процес як живий, пульсуючий, коли в ньому щось постійно змінюється, одне переходить в інше, міняється місцями, хід розвитку змінюється на протилежний, визначальне стає другорядним і навпаки, зникає і виникає, синтезується і розпадається; постійно й одночасно відбуваються процеси ідентифікації і відособлення, ототожнення і відчуження; моноцентризм замінюється пульсуючим поліцентризмом, коли одні центри зміцнюють свою владу, інші – послабляють, а то і щезають зовсім, щоб виникнути колись пізніше у новій якості; у мисленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі панує "царство можливостей"; усі особливості, що перераховані вище й будуть перераховані нижче, є тільки можливими, а не необхідними, інакше, кожна з них може мати місце, а може й не мати; діалог стає методологією мислення, діяльності, способом і засобом розуміння педагогічного процесу, в тому числі учнів, принципом навчання та виховання.

Відтак, діалогіка мислення педагога та відповідне налаштування педагогічного процесу надає можливість і сприяє виникненню у педагогічному процесі різних "полі-" (полілогіка, поліцентризм), приводить до суб'єктно-суб'єктного та діалогічного рівнів управління і спілкування, є умовою *демократизації педагогічного процесу, вільного розвитку особистості учня і педагога, збереження індивідуального в колективі, гармонізації педагогічного процесу*<sup>1444</sup>.

На рівні *інформаційних систем* цей процес реалізується завдяки впровадженню *"трійкового комп'ютера"*, що втілює діалектичну логіку самого життя. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Бруснецовим у вигляді трійкової системи числення, а також у вигляді ЕОМ "Сетун" (60-ті роки XX століття), яка функціонує відповідно до трійкової логіки та дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою традиційної науки) до творчої багатозначної трізначної логіки, яка ініціює процеси творчості<sup>1445</sup>.

Результати дослідження Н.П. Бруснецова полягали в тому, що було експериментально доведено: трійкова машина, щонайменше в умовах електромагнітної техніки, виявляється істотно економнішою, швидшою, простішою і математично більш довершеною, ніж функціонально еквівалентна двійкова машина (традиційний цифровий комп'ютер), сконструйована на елементах того ж типу. Крім того було показано, що трійкові пристрої можуть бути ефективно і просто реалізовані на основі способу виконання логічних операцій, названих згодом "граничною" ("нечіткою", "сутінковою", "творчою", "квантовою") логікою: саме в трізначному варіанті з позитивними і негативними вагами логічних входів цей спосіб стає доцільним та практичним завдяки значному ослабленню вимог до точності і стабільності параметрів фізичних елементів і сигналів, що відповідає деяким сучасним багатозначним логікам. Не менш важливим було й те, що трійкова логіка з її 33 одномісними і 39 двомісними операціями, що трактується деякими філософами як "логіка таємничого мікросвіту", постала перед інженером як давно відома йому логіка позитивного, негативного та рівного нулю електричного струму (або заряду), а перед програмістом – як логіка елементарних чисел: 0, 1, -1, або логіка значень, прийнятих алгебраїчним знаком числа: "+", "-", "0". При цьому з'ясувалося, що, хоча ця трійкова логіка складніше двозначної, вона разом з тим зручніше для людини, легше освоюється і застосовується.

Тим більше, що, як пише видатний український математик А.П. Стахов, людство дедалі більше стає заручником класичної двійкової системи числення, яку покладено в основі сучасних мікропроцесорів і інформаційних технологій. Тому подальший розвиток мікропроцесорної техніки і заснованої на ній інформаційної технології на основі класичної двійкової системи числення слід визнати тупиковим напрямком. Двійкова система не може слугувати інформаційною і арифметичною основою спеціалізованих комп'ютерних і вимірювальних систем (космос, управління транспортом і

<sup>1444</sup> Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 306-307.

<sup>1445</sup> Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. – С. 240-250.

складними технологічними об'єктами, нанотехнології), а також нанoeлектронних систем, де проблеми надійності, завадостійкості, контролюваності, стабільності, живучості систем виходять на передній план.

Відтак, вважає цей автор, слід відмовитися від класичної двійкової системи числення як інформаційної та арифметичної основи спеціалізованих комп'ютерних систем і нанoeлектронних систем і перейти при їх проектуванні на нові надлишкові системи числення, що зберігають всі відомі переваги класичної двійкової системи числення (позиційність репрезентації чисел, простота арифметичних правил, використання двох  $\{0, 1\}$  цифр для репрезентації чисел, прості правила порівняння і округлення чисел тощо) і дозволяють поліпшити надійність, контролюваність, завадостійкість комп'ютерних систем і тим самим підвищити інформаційну надійність комп'ютерів"<sup>1446</sup>.

Якщо звернутися до стародавніх греків, то неважко переконатися в тому, що в логіці їхньої мови класична двозначна логіка не домінувала, а домінування двозначної логіки стало результатом спотворення сенсу аристотелівських понять, що позначають базисні взаємозв'язки.

Так, поняття: *katajasiz* – твердження, *apojasiz* – не-твердження, *antijasiz* – анти-твердження, що становлять основу аристотелівського співвіднесення об'єктів ("бути благом", "не бути благом", "бути не благом"; "Всяке А є Б", "Якесь А є не Б", "Всяке А є не Б"), стали розумітися інакше: *apojasiz* – "заперечення", *antijasiz* – "протиріччя". Але ж і *apo-* і *anti-* означають заперечення і обидва породжують вирази, що суперечать твердженням.

Відповідно до Аристотеля, кон'юнкція не-твердження і не-антитвердження ("не бути благом" і "не бути не благом") складає третє, середнє, проміжне між твердженням і антитвердженням – *sumbebhkoz* (привхідне). Давньогрецький же філософ *Хрисип* "спростив" аристотелівську логіку, вилучивши це третє, а разом з ним адекватність реальності і здоровому глузду. У нього присутня дискретна дихотомія – "так" / "ні", відповідно до чого *apojasiz* є *antijasiz*, коли "не бути благом" дорівнює "бути не благом".

За такою двозначною схемою мислення і розуміння світу був сконструйований однозначний чорно-білий "*світ лицарів і брехунів*" з "*цікавої логіки*": "лицар" ніколи не бреше, "брехун" бреше завжди; якщо хтось не "лицар", то він "брехун", а якщо не "брехун", то "лицар" – все чітко і просто, але не так, як у реальному житті. Це життя виявляє розмаїття прикладів парадоксальної неоднозначності, коли, наприклад, статеві гормони, активізуючи у молодих і дорослих тварин синтез білка (а також багато інших функцій організму), у людей похилого віку можуть стимулювати протилежний процес – розпад білка (пригнічуючи багато функцій організму)<sup>1447</sup>. І навпаки, протилежні чинники можуть викликати один і той же ефект: гіпнотичний сон може бути викликаний як слабкими монотонними подразниками, так і дією різкого надсильного подразника<sup>1448</sup>.

У цьому зв'язку відзначимо, що **розвиток мислення** йде від правопівкульового емоційно-образного, багатозначного мислення (що дозволяє психізувати світ, сприймати його як тотальну єдність, єдине емоційне ціле) до лівопівкульового абстрактно-логічного, однозначного мислення (що здійснюється за принципом "або – або" і в його крайньому виразі призводить людину до дискретного шизоїдного світосприймання, яке розщеплює, деталізує, атомізує світ на окремі елементи), а від нього до творчого парадоксального мислення, сполучаючого право- і лівопівкульові стратегії пізнання та опанування світом, що має місце в стані функціональної синхронізації півкуль, коли, як свідчать енцефалографічні дослідження, в стані медитації, що сполучає протилежні когнітивні модули – частина і ціле, просте і складне, єдине і множинне...

Це цілісне парадоксальне мислення виявляє стан дипластії – властивий тільки людській свідомості феномен поєднання в одному розумовому контексті речей і явищ, які виключають одна одну, що дозволяє кристалізувати такі мовні явища, як, наприклад, оксиморон – "живий мертвяк", "сильна слабкість" і ін.

Саме в стані парадоксального мислення реалізуються творчі акти, в яких людина відкрита невизначеності, парадоксу, виявляючи "сутінкову напівсутність" – центральні цілісні міфологічні категорії, що дозволяють проводити узагальнення і на основі гнучкої асоціативності досягати смислової єдності, сполучаючи різні і часто протилежні феноменологічні і понятійні ряди реальності.

<sup>1446</sup> Стахов А.П. О возможной причине участвовавших аварий при выводе российских спутников // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17146, 26.12.2011

<sup>1447</sup> Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988. – 239 с. – С. 150.

<sup>1448</sup> Свядош А. М. Неврозы / А. М. Свядош. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 224.

Парадоксальне мислення, дозволяючи досягати психологічного комфорту, постає інструментом подолання стресів. Сама потреба в *розвитку парадоксального мислення*<sup>1449</sup> впливає також із закономірностей соціального сприйняття дійсності, згідно яким це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються такими, що спотворюють дійсність.

Цей висновок знаходить віддзеркалення в інформаційних теоріях когнітивного дисонансу, когнітивній дистрибуції, різних механізмах психологічного захисту і ін., коли "ми не переробляємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її так, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням"<sup>1450</sup>. У момент когнітивного дисонансу людина прагне звільнитися від амбівалентної (подвійної) парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності (що можна проілюструвати байкою про "зелений виноград").

Наприклад, коли ми купили якусь вельми дорогу річ, яка потім виявилася зіпсованою, непотрібною, тобто не вартою заплачених за неї грошей, то ми виявляємо дві протилежні когніції (припущення) – або річ дійсно є цінною і вартою грошей, або ми виявилися "лохами". Ці дві протилежні когніції, по-перше, не можуть мирно співіснувати одна з одною в "чорно-білій" свідомості пересічної людини з її двійковою "*так-ні*" логікою мислення. По-друге, через внутрішню інтеграцію особистості людині вельми проблематично визнати себе лохом, що успішно утілюється в житті за допомогою витончених механізмів психологічного захисту. Таким чином, людина з великою часткою ймовірності переконає себе в тому, що товар виявився хорошим, або в тому, що товар поганий, але був придбаний через здійснення особливого викупу своєї долі і ін. або в тому, що в покупці поганого товару винними виявляються елементи зовнішнього середовища: фундаментальною закономірністю кристалізації як людської індивідуальності, так і соціальній реальності є базова тенденція, згідно якої причиною своїх успіхів людина завжди вважає себе, а невдач – інших людей, зовнішнє середовище, долю і ін.

Соціальна психологія виявила безліч прикладів подібних феноменів, коли в проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту одночасно дотримуватися двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це означає "фліртувати з абсурдом", а люди, як відмітив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя на переконання себе в тому, що їх існування не абсурдне, тобто сповнене певного сенсу. Для подолання зазначеної когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (що призводить до спотворення дійсності), або змінювати, метаморфозним чином трансформувати одну з них, у тому числі і шляхом генерації проміжної – *додаткової парадоксальної когніції між двома протилежними*<sup>1451</sup>.

Реалізація останньої здійснюється саме завдяки застосуванню парадоксально-метаморфозного мислення та світобачення, здатного поєднувати протилежності. Отже, процес адекватного прийняття рішення, а також сприйняття дійсності обов'язково вимагає використання парадоксального мислення.

Таким чином, процес вирішення проблеми, прийняття рішення (що виражає суть людського існування, котре є ланцюгом певних проблем, що вимагають розв'язання) в цілому передбачає взаємодію двох протилежних аспектів людської психіки, які "намагаються" перемогти один одного і знайти загальний "функціонально-когнітивний ґрунт".

Відтак, суперечності між двома протилежними ідеями, на яких зосереджується людина, часто призводять до того, що одна з ідей або виштовхується, спотворюється, або трансформується у напрямі смислового ряду *ідей-антагоніста*. В результаті такого дискретно-лінійного процесу втрачається адекватне сприйняття реальності, яка постає дещо цілим і часто реалізується як нелінійна суть, як відкрита система.

Тут маємо приклад прагнення до "вирівнювання когнітивних потенціалів", коли вирішення проблеми полягає в процесі приведення до норми невідповідності між психічним віддзеркаленням і об'єктивною дійсністю, що, як правило, серйозно спотворює останню.

Цей процес має місце не тільки на логіко-поведінковому, психолого-світоглядному, але і на психофізіологічному і соматичному рівнях організму, що є причиною безлічі хвороб – психіатричних, психосоматичних і соматичних. У фізіології це павлівське "збиття мотивів" (конфлікт

<sup>1449</sup> Див.: тертулліанівське "вірую, тому що це є абсурдним"; О.Клеман: "Бог – це незбагненна й безкінечна парадоксальна таємниця"; "Людина – це загадка, і в основі людяності завжди покладалося поклоніння перед цією загадкою" (Т. Манн); цікавим є також і діалог з "Аліса в країні чудес" Л. Керролла:

– Цього не може бути! – вигукнула Аліса – Я в це повірити не можу... Неможливо повірити в неможливе!

– Просто в тебе немає досвіду. – відмітила королева, – У твоєму віці я приділяла цьому півгодини на день! Бували такі дні, коли я встигала повірити в десятки неможливостей до сніданку.

<sup>1450</sup> Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 517 с.

<sup>1451</sup> Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер.с англ.М.А. Ковальчука под ред. В.С. Магуна / Э. Аронсон. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 517 с. – С. 193-195, 200-204.

двох протилежних і однаково сильних мотивів поведінки), а також умови виникнення неврозів, які експериментальним чином викликаються сильним збудженням гіпоталамуса (при якому одночасно активізуються *обидва* його відділи), а також виникають в процесі боротьби суперечливих прагнень людини<sup>1452</sup>.

Саме парадоксальне мислення і здатність до парадоксальної поведінки дозволяють людині осягати та впроваджувати в своє життя *принцип метаморфозності світу*, що виражає фундаментальний спосіб його актуалізації – рух і розвиток. Будь-яка метаморфоза, що втілює процес перетворення одного в інше, є навчально-виховним ресурсом, який сприяє розвитку особистості, оскільки цей розвиток передбачає багатобічні і багатогранні процеси перетворення одного в інше. Можна стверджувати, що будь-який феномен соціальної і психофізіологічної реальності (форми суспільної свідомості, феномени культури, суспільні інститути, властивості нервової системи й ін.) реалізується як метаморфозні процеси взаємного переходу полярних сутностей, що взаємно виключає одна одну, – дійсного і розумного, актуального і потенційного, образу і ідеї, збудження і гальмування, добра і зла, внутрішнього і зовнішнього, хаосу і порядку, життя і смерті...

Тому, якщо узагальнити освітній процес і виразити його одним поняттям, то цим поняттям буде "метаморфоза", що як усвідомлений феномен може досягати рівня творчої метаморфози. Отже, основне завдання навчально-виховних метаморфоз – навчити людину розвиватися через самоперетворення. Для цього, думається, слід сформувати спеціальний розділ педагогіки – *метаморфозну педагогіку*, яка б орієнтувалася саме на формування в учнів знань, умінь і навичок реалізації різних, у тому числі і творчих, метаморфоз.

---

<sup>1452</sup> Свядоц А. М. Неврозы / А. М. Свядоц. – М.: Медицина, 1982. – 368 с. – С. 11-13.

## ВИСНОВКИ

Проведений аналіз актуальної наукової теми дозволив дійти певних висновків, відображених у таблицях та рисунку.

Розглянемо одне з найбільш універсальних узагальнень, яке стосується видів та форм буття і законів діалектики. Стосовно останніх зазначимо, що традиційно відомі три закони діалектики. Четвертий – всезагальний зв'язок предметів і явищ – був деякий час визнаним у сталінські часи. Філософський принцип єдності та цілісності світу також можна вважати діалектичним законом. Таким же чином можна вважати законом діалектики принцип взаємодії, яка реалізує резонанс – здатність предметів, що взаємодіють, реагувати одне на одне, змінюючись при цьому.

Таблиця 48

*Відповідність компонентів особистості видам та формам буття і законам діалектики*

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ           | ВИДИ ТА ФОРМИ БУТТЯ  | ЗАКОНИ ДІАЛЕКТИКИ  |
|----------------------------------|--|--|
| <b>Самосвідомість, рефлексія</b> | <i>Поле</i> , яке не має маси спокою, постає процесом рефлексії буття, оскільки поле можна вважати передавачем взаємодії речовинних форм     | <b>Всезагальний зв'язок предметів та явищ</b> світу, що реалізує рефлексивно-самосвідому функцію світу                       |
| <b>Цінність, ціль</b>            | <i>Речовина</i> , яке має масу спокою і як головна "цінність" буття, постає вкрай рідкою сутністю у Всесвіті                                 | <b>Єдність світу</b> , його цілісність, що реалізує ціннісно-цільову установку ("ціль – ціле")                               |
| <b>Воля, активність</b>          | <i>Рух</i> як активний, "вольовий" принцип буття, оскільки все перебуває у русі, то останній постає принципом переборення меж сталості буття | <b>Заперечення заперечення</b> , що реалізує принцип волі як заперечення примусу середовища                                  |
| <b>Свобода, самодетермінація</b> | <i>Простір</i> як сутність, що все в собі вміщую, залишаючись при цьому "за кадром" як "нейтральний" елемент                                 | <b>Єдність та боротьба протилежностей</b> , що реалізує принцип парадоксу й хаосу, який постає механізмом досягнення свободи |
| <b>Творчість, божественність</b> | <i>Час</i> , який конститує творіння (задає часові межі Всесвіту), що постає божественним актом  | <b>Перехід кількості в якість</b> , що забезпечує зміну предметів і явищ (у часі)  |
| <b>Саможертвність, любов</b>     | <i>Матерія</i> , з якої утворено все суще, що робить матерію своєрідним жертвним початком світу  | <b>Взаємодія і резонанс</b> , що реалізує обопільний аспект існування предметів і явищ світу.                                |

Розглянемо відповідність фундаментальних категорій буття аспектам буття та педагогічної діяльності

Таблиця 49

*Відповідність фундаментальних категорій буття аспектам буття та педагогічної діяльності*

| АСПЕКТИ БУТТЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ                             | ФУНДАМЕНТАЛЬНІ КАТЕГОРІЇ БУТТЯ ТА ЇХ РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <i>Правопівкульова, континуальна реальність</i>  | <i>Півкульовий синтез, інтегральна реальність</i> | <i>Лівопівкульова, дискретна реальність</i>           |
| <i>Фізичні параметри елементарних часток</i>                         | Спін   | Заряд   | Маса  |
| <i>Три види матерії</i>  | Поле   | Фізичний вакуум                                   | Речовина  |
| <i>Три форми буття матерії</i>                                       | Рух  | Простір   | Час   |
| <i>Закони діалектики</i>   | Заперечення заперечення  | Єдність і боротьба протилежностей                 | Перехід кількості в якість                            |
| <i>Три фундаментальні форми організації ре-альності (О.Ф. Лосєв)</i> | Єдине  | Ціле  | Множинне  |
| <i>Форми часу</i>  | Циклічний Циклос   | Цілісний Кайрос                                   | Лінійний Хронос                                       |
| <i>Координації антропоморфного буття</i>                             | Зовнішнє, "не-Я"   | Границя між "Я" і "не-Я", внутрішнім і зовнішнім  | Внутрішнє, "Я" як егоцентричне начало мислячої істоти |

| Діалектика Гегеля  | Потенція<br>(“в-собі-буття”, Логіка)   | “Іншебуття”<br>(Природа)  | Актуальність<br>(“для-себе-буття”, Дух)  |
|--|--|---|--|
| Генетична класифікація фундаментальних видів діяльності                          | <u>Гра</u> : діяльність, яка не спрямована на досягнення прагматичних цілей та існує заради себе як суб’єкт-суб’єктний феномен                             | <u>Творчість</u> : діяльність, яка повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри (спонтанна, самодетермінована активність), так і праці (активність, яка виявляє певний практичний результат) | <u>Праця</u> : цілеспрямована діяльність, орієнтована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє суб’єкт-об’єкт-ний інструментальний характер |
| Три елементи "креативної тріади"   | Предмет дії  | Спосіб дії  | Результат дії  |
| Фактори природної еволюції Ч. Дарвіна  | Спадковість  | Природний добір   | Мінливість   |
| Властивості нервової системи   | Рухомість  | Урівноваженість   | Сила   |
| Форми освоєння буття людиною   | Аксіологія   | Гносеологія   | Праксеологія   |
| Знакова ситуація, за Г. Фреге  | Денотат<br>(предмет, явище)  | Знак  | Десигнат (поняття про предмет, явище)  |
| Три елементи судження  | Суб’єкт,   | Зв’язка   | Предикат   |
| Фундаментальні теоретико-методологічні підходи до аналізу предметів і явищ світу | Процесуальний  | Функціональний  | Структурний  |
| Аспекти методології системного дослідження (М.С. Каган)                          | Предметний   | Функціональний  | Історичний   |
| Для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень            | Взаємозв’язку (Р. Акофф)   | Порядку (В.М. Садовський)   | Взаємодії (Л. Берталанфі)  |
| Три потоки життя, за В.А. Енгельгардтом  | Енергія  | Речовина  | Інформація   |
| Три головні аспекти людини   | Душа   | Тіло  | Дух  |
| Людина, за Б.Г.Ананьєвим   | Суб’єкт спілкування  | Суб’єкт пізнання  | Суб’єкт праці  |
| Аспекти педагогіки   | Виховання  | Освіта  | Навчання   |
| Мотиви навчання  | Соціальні  | Пізнавальні   | Професійні   |
| Трьохкільцева модель обдарованості Дж. Рензуллі                                  | Захопленість завданнями  | Творчі здібностей   | Інтелектуальні здібності   |
| Тріадна модель змісту самовиховання О.І. Кочетова                                | Саморегуляція  | Самовідношення  | Самопізнання   |
| Найбільш ефективний стиль спілкування лю-дей, за А. Рапопортом                   | Співробітництво  | Прощення  | Обмін  |
| Три знамениті питання І. Канта як духовні спрямування людини                     | На що я смію надіятися?  | Що я можу знати?  | Що я повинен робити?   |
| Типологія навчання відповідно до Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти             | Навчатися, щоб жити разом, жити з іншими   | Навчатися, щоб знати  | Навчатися, щоб діяти   |
| Головні акмеологічні закони успішного розвитку людини                            | Гуманність (джерело радості і здоров’я) – орієнтується на принципи природо-відповідності, посильності, доступності, привабливості, багатofункціональності. | Гармонія (умова стабільності) – базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної спів-віднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності                     | Істина (основа надійності) – ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості                                     |
| Компетентнісні вектори людини  | Компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми   | Компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, суб’єкта життєдіяльності   | Компетентності, що стосуються діяльності людини  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <i>Сфери життя людини як засади класифікації компетентностей І.О. Зимньої</i>  | Суб'єкт-суб'єктна взаємодія  | Суб'єкт-особистість   | Діяльність   |
| <i>Три напрями осягнення буття і відповідні їм психічні структури</i>  | Добро (ціннісно-світоглядна)   | Істина (гностично-перцептивно-афективна)  | Краса (діяльнісно-поведінкова)   |
| <i>Три типи осягнення буття</i>  | Чуттєвий   | Медитативний  | Раціональний   |
| <i>Три типи мислення</i>   | Правопівкульовий   | Парадоксальний  | Лівопівкульовий  |
| <i>Часова асиметрія</i>  | Минуле   | Теперішнє   | Майбутнє   |
| <i>Аспекти горизонтальної структури педагогічних технологій (Г.К. Селевко)</i>   | Формалізовано-описовий (дескриптивний)   | Науковий  | Процесуально-діяльнісний   |
| <i>Технологія саморозвитку особистості учня (А.А. Ухтомський, Г.К. Селевко), яка узагальнює технологічну базу освіти та оперує трьома компонентами структури само-розвитку особистості</i> | Адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "життєвий лад") | Усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "теорія") | Участь особистості в самостійній і творчій діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "діяльність") |
| <i>Три головні способи професійного становлення (Дж. Бруннер)</i>  | Вироблення складових компонентів трудових навичок у процесі гри (у тварин і людей)   | Абстрактний метод школи, відокремлений від безпосередньої практики  | Навчання в контексті, тобто участь у <i>трудових процесах</i> (побутових, сільськогосп. та ін.)                            |
| <i>Дидактична система, що побудована на психологічному фундаменті та вміщує три психічні процеси, за К.Д. Ушинським</i>  | Сприймання в умовах безпосереднього пізнання   | Внутрішній перебіг процесів з використанням уяви, узагальнення, висновку й розуміння як їх синтезу          | Моторна реакція, тобто дія – рухи, міміка, мова, письмо, вчинки  |
| <i>Три головні функції дидактики</i>   | Службова, або нормативна   | Теоретико-пізнавальна   | Статистична (облік інформації)   |
| <i>Методи навчання за джерелом знань</i>   | Наочні   | Практичні   | Словесні   |
| <i>Методи навчання за їх внутрішньою сутністю класифікуються за</i>  | рівнем самостійності   | функцією навчання   | за логікою руху знання   |
| <i>Типи словесних знань</i>  | Репродуктивні  | Пояснювально-ілюстративні   | Словесно-догматичні  |
| <i>Групи методів навчання відповідно до пізнавальної діяльності спрямовуються</i>  | на дослідницько-емпіричні знання   | на інтуїтивні знання  | на готові знання   |
| <i>Дидактичні системи, за В.П. Безпальком</i>  | Циклічні (замкнуті)  | Змішані   | Розімкнуті   |
| <i>Компоненти педагогічної системи</i>   | Суб'єктний компонент (учасники освітнього процесу)   | Змістовий компонент (зміст – способи, засоби, форми, методи навчання і виховання)                           | Мотиваційно-телеологічний компонент освіти (мета-еталон освіти, її результат-продукт)                                      |
| <i>Традиційні цілі уроку</i>   | Виховна  | Освітня   | Розвивальна  |
| <i>Зміст освіти</i>  | Досвід емоційно-ціннісного ставлення   | Досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності                               | Знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру   |
| <i>Цільові освітні напрями, що передбачають формування у суб'єктів навчальної діяльності фундаментальних якостей</i>   | Здатність встановлювати ціннісні зв'язки (аксіологія)  | Здатність рухатися, змінюватися і перетворюватися (гносеологія)   | Здатність взаємодіяти (праксеологія)   |
| <i>Головні цілі школи як соціального інституту, за А.Є. Акімовим</i>   | Навчання способам взаємодії з тим світом, в якому учні будуть існувати   | Розуміння сенсу життя   | Формування суми знань про навколишній світ, включаючи природу і суспільство  |
| <i>Цілі освіти</i>   | Аксіологічна – формування духовно-моральної особистості через виховання  | Гносеологічна – формування мислення через освіту як цілісну систему   | Праксеологічна – формування суб'єкта взаємодії – людини як суб'єкта діяльності – через навчання                            |
| <i>Узагальнена класифікація моделей фахівця (А.А. Сбруєва)</i>   | Модель професійних характеристик   | Модель розвитку   | Модель діяльності  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <i>Якості особистості фахівця</i>  | Підприємницькі навички (особиста ініціатива, творче ставлення до роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу) | Професійні знання та навички фундаментального характеру (основа для забезпечення професійної мобільності) | Інтелектуальні навички (діагностування явищ і процесів, їх аналіз; інноваційна діяльність, самоосвіта; спілкування, прийняття рішень, адаптація в колективі, колективна робота, позитивна конструктивна поведінка) |
| <i>Соціальне замовлення полягає в організації трьох аспектів соціального досвіду</i> | Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності  | Досвід способів діяльності (навички, вміння)  | Знання про природу, людину, техніку  |

**Шестикомпонентна модель розвитку**, відповідно до фрактально-голографічного принципу єдності динамічного та статичного аспектів реальності, реалізує побудовану нами шестикомпонентну структуру (модель) особистості (педагога), яка відповідає головним аспектам **нелокальності феноменів буття**.

1. **Принцип (теорема) нелокальності причин** Дж. Белла, який говорить, що локальні причини (причинно-наслідкові зв'язки) не існують, оскільки їх неможливо застосувати до відкритих незамкнених систем (множин): замкнені системи у світі існують тільки у теоретичному наближенні.

2. **Принцип нелокальності мікрооб'єктів**, який базується на корпускулярно-хвильовому дуалізмі та реалізується на рівні неживої матерії у феномені неспричинних несилових зв'язків у квантових системах (І.З.Цехмістро), у тому факті, що кожна субатомна частка постає всіма частками. На рівні живої матерії принцип не локальності проявляється в тому, що окремий ген – це цілісний комплекс, хвиля, відповідно до концепції хвильового геному П.П. Гарєєва.

3. **Принцип логіко-семантичної нелокальності**, коли, як вчить логіка визначення, визначити предмет ми можемо, тільки порівнюючи його з іншими предметами, які також підвергаються такій же логічній процедурі. Відтак, конкретний предмет, який ми визначаємо, містить у собі суму логіко-семантичних зв'язків Всесвіту, охоплює весь його семантико-логічний зміст. Таким чином, як сказано в *Діамантовій сутрі* Буддизму, "якщо свідомість перебуває в предметі, то вона не перебуває в ньому, саме тому вона перебуває в предметі". Як бачимо, для визначення (осягнення) предмета свідомість повинна залишати предмет і повертатися до нього.

4. **Принцип нелокальності еволюції (розвитку) світу та його елементів**, що реалізується у парадоксі розвитку (телеологічному парадоксі), який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса зазначений парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього<sup>1453</sup>.

5. Парадокс розвитку реалізується й як **парадокс креативності**, коли світ створено Богом з *Ніщо*, що постає глибинним універсальним середовищем, яке містить в собі все і все в собі пов'язує, що, відповідно, і пояснює принцип нелокальності. Тут протиріччя між єдиним та множинним може бути представлено за допомогою засобів аналітичної геометрії. Тут "один і той же предмет, що є спроекційованим із свого виміру у нижчі по відношенню до нього виміри, відображається у цих проекціях таким чином, що різні проекції можуть суперечити одна одній"<sup>1454</sup>. Так, наприклад, якщо циліндр спроектувати з тримірного простору на двомірні площини, що відповідають його поперечному та поздовжньому перетину, то в першому випадку отримаємо коло, а у другому – прямокутник. Виходить, що множинно відмінні сутності виявляються проявами однієї сутності і, власне, є тотожними формами, однак, ця тотожність спостерігається на рівні "більш високої" онтологічної площини.

6. **Принцип нелокальності теоретичних об'єктів**, коли, традиційна класична логіка як сутність, що покликана все доводити, базується на аксіомах логіки, котрі мають "логічний імунітет". Саме тому повне логічне обґрунтування всіх без виключення положень будь-якої теорії неможливо у рамках даної теорії. Висновок про те, що в достатньо багатій формалізованій мові існують істинні твердження, які неможливо довести за допомогою засобів, що формалізовані у даній мові, – цей

<sup>1453</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

<sup>1454</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 49.



висновок, доведений у теоремі К. Геделя<sup>1455</sup>, приводить до того, що навіть питання про реальність нашого світу не може бути позитивно розв'язаним<sup>1456</sup>.

Таблиця 50

Таблиця відповідності педагогічного змісту етапів розвитку суспільно-економічних формацій та педагогічних цивілізацій

| Педагогічні цивілізації як етапи розвитку        | СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ФОРМАЦІЇ ТА ЇХ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ               |  |  |
|--|---|--|--|
|  | ФЕОДАЛІЗМ   | КАПІТАЛІЗМ   | СОЦІАЛІЗМ  |
| <b>П П</b><br><b>Природна цивілізація</b>        | Калокагатія   | Торговий капіталізм<br>Епоха просвітництва                                   | Трудова школа, колективізм, самоврядування                 |
|  | Інквізиція  | Промисловий капіталізм<br>Знанневоцентована парадигми навчання               | Утвердження класно-урочної системи                         |
| <b>Л П</b><br><b>Репродуктивна цивілізація</b>   | Урбанізація, утвердження світського характеру освіти                          | Фінансовий капіталізм<br>Реформаторська педагогіка                           | Відлига, гуманізація відносин суб'єктів освітнього процесу |
|  | Схоластика, розвиток університетів  | Національний (державний) капіталізм<br>Філософські пошуки педагогічних істин | Епоха застою   |
| <b>П П + Л П</b><br><b>Креативна цивілізація</b> | Епоха Відродження   | Управлінський капіталізм<br>Поширення гуманітарної складової педагогіки      | Епоха перебудови   |
|  | Епоха Коменського, становлення класно-урочної системи, перехід до капіталізму | Підприємницький капіталізм<br>Перехід до соціалізму                          | Перехід в нову якість, кризові явища                       |

Таблиця 51

Таблиця відповідності цивілізаційних освітніх змін фундаментальним компонентам особистості педагога

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА     | ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомо-рефлексивний</b>     | <b>Зміна парадигми навчання:</b> від репродуктивної "школи пам'яті" (знання, орієнтовані на минуле) – до творчо-продуктивної "школи мислення" (знання, орієнтовані на майбутнє).<br><b>Зміна парадигми пізнання:</b> від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти – до спрямованості у глибини свого "Я" через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умов реалізації транс- та міждисциплінарної моделі |
| <b>Цільовий, ціннісно-смісловий</b> | <b>Зміна місії освіти:</b> від підготовки підростаючого покоління до життя – до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя<br><b>Зміна мети освіти:</b> від навчання як знаннецентованої мети освіти – до виховання як гуманістично-людиноцентованої мети освіти.   |
| <b>Вольовий</b>                     | <b>Зміна парадигми педагогічного впливу:</b> від формувальної парадигми педагогічного впливу – до розвивальної парадигми.<br><b>Зміна парадигми предмету впливу:</b> від виховання як об'єкта педагогічного впливу – до виховання як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив.  |
| <b>Вільний, самодетермінований</b>  | <b>Зміна парадигми освітнього процесу:</b> від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу.<br><b>Зміна моделі існування людини:</b> від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконавання.          |

<sup>1455</sup> Гильберт Д. Основания геометрии. Перевод с немецкого под редакцией А.В.Васильева / Д. Гильберт. – Л., "Сеятель", 1923. – 152 с.; Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. – М.: Наука, 1978. – С. 203–269.; Клини С.К. Введение в математику / С.К. Клини. – М.: ИЛ, 1957. – 526 с. – С. 303.; Тарский А. Истина и доказательство / А. Тарский // Вопросы философии. – 1972. – № 8. – С. 134–145.

<sup>1456</sup> Бычко И.В. Познание и свобода / И.В. Бычко. – М.: Политиздат, 1969. – 215 с. – С. 161.; Карнап Р. Значение и необходимость / Р. Карнап. – М.: Ин. лит., 1959. – 398 с. – С. 101–102.

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Божественно-творчий</b>    | <i>Зміна погляду на людину:</i> від розуміння людини як біосоціальної істоти – до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної.<br><i>Зміна освітнього маршруту</i> – від дискретного до континуального, тобто від освіти "на все життя" до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя.   |
| <b>Саможертвно-емпатійний</b> | <i>Зміна взаємин учасників освітнього процесу:</i> від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості.<br><i>Зміна мотивів педагогічної діяльності:</i> від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність. |

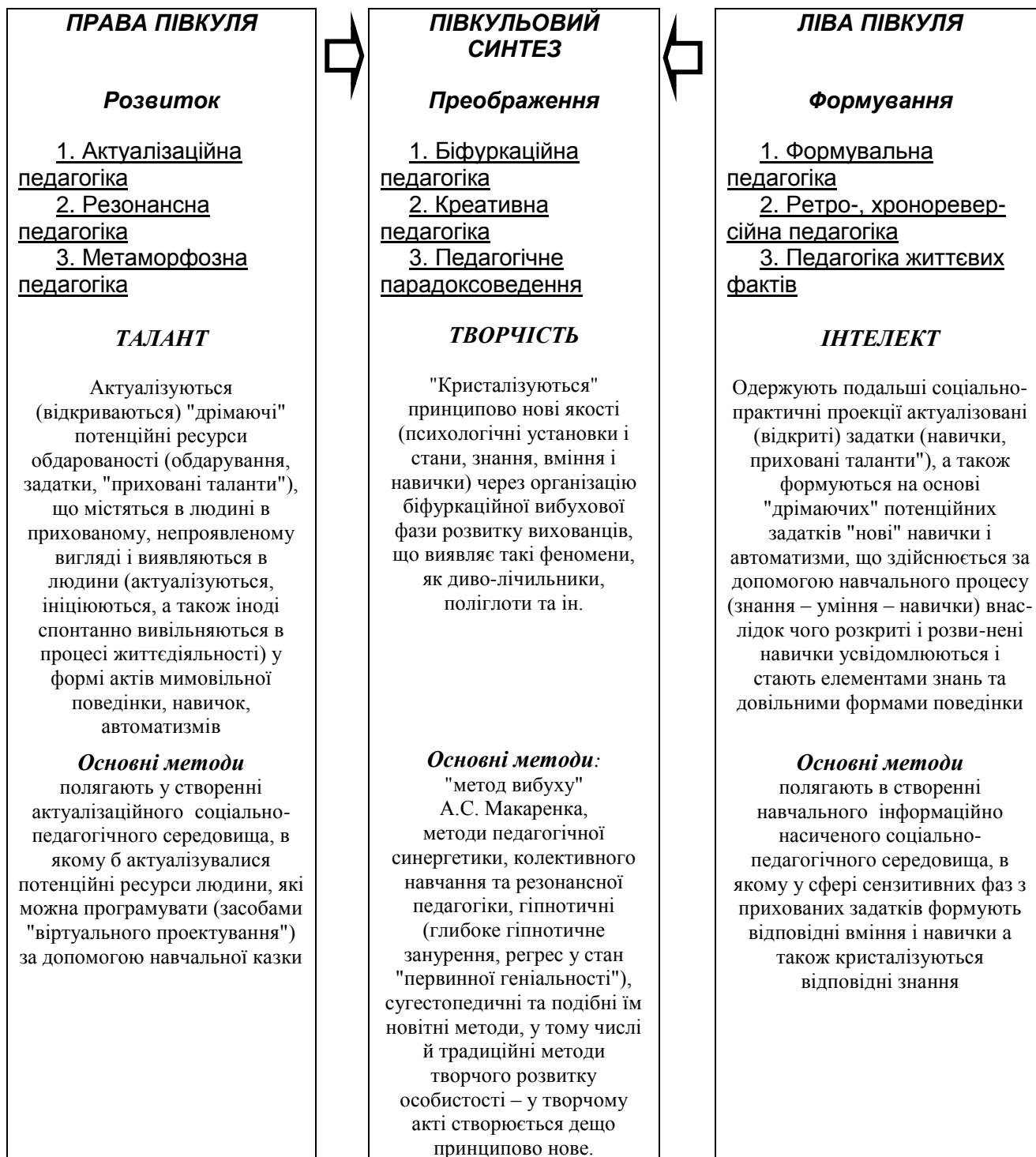


Рис. Зміст постнекласичних педагогік

Уніфікована таблиця парадигмальних феноменів освіти та педагогіки

| <b>КОМПОНЕНТИ<br/>ОСОБИСТОСТІ<br/>ПЕДАГОГА</b> | <b>Моделі<br/>освіти<br/>Н.В. Бор-<br/>довської,<br/>О.А. Реан</b> | <b>Освітні<br/>системи<br/>Н.А. Сєзєди</b>              | <b>Реформа-<br/>торські<br/>напрями у<br/>педагогіці XX<br/>століття</b> | <b>Моделі<br/>освіти<br/>І.А. Колєс-<br/>нікової</b>               | <b>Типи<br/>сучасних<br/>шкіл</b>  | <b>Навчально-<br/>виховні моделі<br/>І.А.Зязюна</b> | <b>Педагогічні<br/>технології<br/>Г.К. Сєлєвка</b>   |
|--|--|---|--|--|--|---|--|
| <b>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</b>           | Феномено-<br>логічна   | Людино-<br>центрована                                   | Педагогіка<br>особистості  | Інформаційна   | Гімназія-<br>лицей   | Особистісна   | Технології<br>гуманно-<br>особистісної<br>орієнтації<br>педагогічного<br>процесу;<br>інформаційно-<br>комунікативні<br>освітні<br>технології   |
| <b>Цільовий,<br/>ціннісно-<br/>смісловий</b>   | Розвивальна  | Холістична  | Прагматична<br>педагогіка,<br>прогресивізм                               | Педоцен-<br>тристська  | Школа<br>розви-<br>вального<br>типу                                      | Розвивальна   | Технологія<br>розвивальної<br>освіти;<br>активізації та<br>інтенсифікації<br>діяльності<br>учасників<br>навчального<br>процесу (активні<br>методи<br>навчання)   |
| <b>Вольовий</b>                                | Державно-<br>відомча   | Ринково-<br>орієнтована                                 | Експери-<br>ментальна<br>педагогіка                                      | Державна   | Традиційна<br>школа  | Формувальна   | Класичні<br>(традиційні)<br>знаннєво-<br>орієнтовані<br>формування<br>технології,<br>технології<br>ефективності<br>управління та<br>організації<br>навчального<br>процесу,<br>внутрішньо<br>шкільного<br>управління,<br>технології<br>дидактичного<br>вдосконалення і<br>реконструюванн<br>я матеріалу |
| <b>Вільний,<br/>самодетер-<br/>мінований</b>   | Неінституці-<br>ональна  | Антропо-<br>центрична                                   | Вільне<br>виховання  | Функціо-<br>нально-<br>рольова                                     | Школа,<br>орієнтована<br>на одну або<br>кілька нових<br>систем<br>освіти | Вільна  | Технологія<br>вільної освіти   |
| <b>Божест-венно-<br/>творчий</b>               | Традиційна,<br>культуро-<br>відповідна                             | Теоцент-<br>ристська,<br>природо-<br>відповідна         | Функціо-<br>нальна<br>педагогіка   | Авторська  | Інноваційна<br>(авторська)<br>школа                                      | Системна,<br>що поєднує<br>декілька<br>моделей      | Альтернативні<br>педагогічні<br>технології<br>авторських шкіл  |
| <b>Саможер-<br/>товно-<br/>емпатійний</b>      | Раціона-<br>лістична   | Гуманіс-<br>тично-<br>гуманітра,<br>соціо-<br>центрична | Трудова<br>школа та<br>громадянське<br>виховання                         | Модель<br>співпраці,<br>модель<br>замкненої<br>соціальної<br>групи | Історико-<br>культурна<br>школа  | Активізаційна                                       | Виховні,<br>соціально-<br>виховні<br>технології,<br>природо-<br>відповідні<br>педагогічні<br>технології  |

### ГЕОКЛІМАТИЧНІ ЧИННИКИ ІСНУВАННЯ ЕТНОСІВ ТА КОНЦЕПЦІЯ КВАНТОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Геокліматичні особливості існування соціумів реалізують суттєвий механізм їх становлення та розвитку<sup>1457</sup>. Слід зазначити, що кожен соціум засновує свої системи життєзабезпечення на властивому йому природно-ресурсному потенціалі, а також у властивий для нього спосіб облаштовує середовище свого існування, тобто творить свою ойкумену. Усі ресурси, крім території, мають властивість перерозподілятися, "перетікати". І лише територія (з притаманними їй геокліматичними особливостями) є таким ресурсом, який не транспортується. В усіх інших випадках, коли комусь чогось бракує, наприклад суми активних температур для вирощування збіжжя в достатній кількості, можна у встановленому порядку "підключитися" до чужого фотосинтезу, тобто перерозподілити фотосинтетичну радіацію. Можна навести приклад, коли упродовж кількох сотень років до українського фотосинтезу була підключена Росія, котра (за даними ЮНЕСКО) за найсприятливіших погодних умов щорічно може забезпечити себе зерном лише до лютого-березня. До фотосинтезу США, які щороку експортують 75-80 млн. т. збіжжя, тобто більше, ніж вирощують Західна Європа і Україна разом узяті, "підключена" значна частина світу<sup>1458</sup>.

Можна сказати, що геокліматичні особливості різноманітні в багатьох країнах, які, існуючи за умов економічної глобалізації, тобто відкритого світового ринку, вступають у конкурентну боротьбу, маючи різні витрати на виробництво різноманітних видів продукції. У даному випадку це виробництво може виявитися вигідним або ні, що визначається різницею між світовою ціною виготовленого продукту і місцевому рівню витрат на його виробництво. І якщо на нашій планеті світові ціни на товари приблизно однакові, то місцеві умови їх виробництва відмінні й постійно змінюються, тому капітал, робоча сила та інтелектуальний потенціал "перетікають" з одного регіону в інший.

Відомо, що в Росії (як і, певною мірою, в Україні) спостерігається стійка тенденція до переміщення капіталу, робочої сили та інтелектуального потенціалу за кордони цих держав, що може мати місце тоді, коли витрати на виробництво там нижчі, ніж в Україні та Росії.

Варто додати, що матеріальне виробництво складається з таких основних компонентів, як матеріальні витрати; витрати на оплату праці; відрахування на соціальні потреби; амортизація основних фондів; інші витрати (податки й ін.). Проведемо порівняльний аналіз деяких із цих компонентів.

Основні західні капіталістичні країни знаходяться в кліматичних зонах, в цілому більш сприятливих для розвитку сільського господарства й промисловості, ніж в Росії. Так, США (якщо не врахувати Аляску) – це країна, що у цілому географічно розташована південніше Росії. Якщо говорити про Європу, то там кліматичні пояси розташовані достатньо парадоксально, тому що клімат там стає більш холодним не з півдня на північ, а з заходу на схід, а іноді навіть навпаки – із півночі на південь (із узбережжя усередину континенту). Західна Європа, за нашими поняттями, це субтропіки (завдяки Гольфстріму, теплої океанської течії). Тому зима в Європі вище нуля, а весна, на відміну від нашої країни, починається в січні-лютому, і майже завжди в той же саме час.

У Західній і Центральній Європі ізотерми йдуть у меридіональному напрямку, тому за суворістю зимового клімату тут спостерігаються однакові кліматичні умови у населеній частині Норвегії, на півдні Швеції, Данії, Нідерландів, Бельгії, у великій частині Західної Німеччини, східній і центральній частинах Франції, на півночі Італії, у північній частині Греції. Середня температура січня там вище нуля, незважаючи на те, що Норвегія приблизно на 3 тис. км північніше Греції. А Англія, західна частина Франції, Іспанія, Португалія південь Італії і Греції – ще тепліші і між собою у цьому відношенні також приблизно рівноцінні. У січні там +5–10°. Західна Європа являє собою унікальний регіон. Ніде на Землі немає місця, розташованого так близько до полюса і настільки теплого. Уся територія США, у порівнянні з Західною Європою, географічно знаходиться південніше Кубані, а Нью-Йорк – приблизно на широті Сочі.

Якщо говорити про Канаду, то населена її частина значно більш сприятлива країна, ніж Центральна Росія і велика частина України. Середня річна температура у Ванкувері, наприклад, +9,8° (як у Відні, Одесі, Софії), у Монреалі – +6,7° (як у Варшаві). Населена частина Канади – це цілком Західна Європа, а зима у Монреалі м'якша, ніж навіть у Польщі. Канада в промислових масштабах вирощує такі культури, як соя і кукурудза. У нас ці культури ростуть тільки на самому Півдні, ближче до Чорного моря. Клімат населеної, індустріально розвиненої частини Канади, країни з незначним населенням і відмінними транспортними можливостями, тобто з виходом до океану, приблизно відповідає клімату Ростовської області і Краснодарського краю і південних областей України, але він більш вологий. Цієї населеної частини цілком достатньо для населення Канади (близько 25 млн. чоловік). Інша територія Канади використовується для видобутку сировини і розвитку туризму.

Якщо говорити про Скандинавію, то зими тут відрізняються частими циклонами, що йдуть з Атлантики. Тут не буває весняних "поворотних холодів", тобто заморозків, і тому землеробські роботи починаються досить рано. Влітку в Північній Європі регулярно утворюється зона низького тиску, тому посух тут не буває, а велика кількість весняно-літніх похмурих днів (як у Фінляндії) не гнітить вегетацію рослин, оскільки компенсується подовженням світлового дня. Це характерно для всієї Північної Європи. Клімат південної (населеної) частини Фінляндії приблизно відповідає клімату Естонії.

У населених районах Норвегії у будинках одинарні рами, тому що ця країна протягнулася уздовж незамерзаючого моря. А на карті зон плодівництва низинна Норвегія знаходиться в тій же зоні, що й Англія, Східна Франція і Північна Італія.

Крім середньої температури, велике значення для господарського життя має суворість клімату, тобто, крім холоду, ще і перепад температур. Якщо в прибережних районах Європи цей показник – різниця абсолютних максимумів і мінімумів

<sup>1457</sup> Паршнев А. П. Почему Россия не Америка. Книга для тех, кто остается. – М.: Форум, 2000.

<sup>1458</sup> Стейкий екологічно безпечний розвиток України: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – С. 53.

температур, коли-небудь відзначених, – близько 40 градусів, в інших частинах Західної Європи (за Одером і Дунаєм) – до 50 градусів, то в європейських країнах СНД – до 60 градусів і більш. Але різниця температур ще не дає повної картини, тому що товсті стіни будинків приходить будувати головним чином не через середню температуру, а через один-два місяці морозів. У Західній Європі короткочасне похолодання до мінус 10 градусів (що трапляється раз у 20 років) викликає повну дезорганізацію господарського життя. А в центрі Росії мінус 10 – це середня температура січня, тобто цілком звичайна справа.

Поговоримо про те, який вплив має клімат на чинник ефективності економіки і сільського господарства. Розроблено дані для оцінки вартості облаштованості робочого місця залежно від зимових температур. Для мінусових температур із кожним градусом ця вартість росте на десятки відсотків. А при середньорічних температурах нижче  $-2^{\circ}$  вартість росте вдвічі з кожним новим градусом.

Можна сказати, що клімат Росії, є більш суворим, ніж у будь-якій індустріально високорозвиненій країні світу, і це впливає на ефективність будь-якого виробництва, визначаємого за критерієм витрати/вигоди.

Слід сказати, що продуктивність сільського господарства СРСР завжди порівнювали чомусь зі США (а чому не з Гренландією?), ставлячи задачу наздогнати США по м'ясу і молоку. При цьому ніхто не згадував, що біологічна продуктивність ґрунтів у центральній полосі Росії (теоретично досяжна кількість біомаси з 1 гектара) у 2 рази менша, ніж у Західній Європі й у 5 разів менша, ніж у США. Якщо розглянути інший фактор (тривалість вегетативного періоду), то історик-аграрій В.П.Данілов на одному з міжнародних семінарів говорив, що на Калімантані можна займатися сільським господарством і збирати плоди цілий рік; у Центральній Європі й в Англії роботи на землі продовжуються до кінця листопада, а часом і в грудні, у березні цілком відновляються; але на більшій частині території Росії вони жорстко обмежені тривалістю зими і закінчуються на Покрова (14 жовтня) волею природи. Якщо згадати про дійсно об'єктивний фактор (біокліматичні потенціали ґрунту), то здоровий глузд підкаже, що колгоспи були незрівнянно ефективніше, ніж американські фермери<sup>1459</sup>.

Якщо подивитися на карту Європи, на якій відзначені країни-члени НАТО, а також нейтральні і союзна країни на момент розпаду Варшавського Договору і порівняти її з картою зимових ізотерм (ліній, що з'єднують середні показники температур), можна побачити, що всі столиці країн НАТО лежать у "плюсовому" кліматичному поясі, а столиці союзна країн і "нейтралів" (крім Албанії) – у "мінусовому".

Клімат суттєво впливає на ціну будівельних робіт. Як у Росії, так і в Україні люди зіштовхуються з дорожнечою капітального будівництва в порівнянні з багатьма економічно розвиненими країнами світу. Дуже добре це видно, наприклад, на карті промерзання ґрунтів. Зрозуміло, що глибина промерзання прямо залежить від сили і тривалості морозів. Відповідно до будівельних норм підшва фундаменту повинна бути глибше межі промерзання, але чим глибше він залягає, тим такий фундамент дорожче, і ціна його росте за експонентою, тому що вдвічі більш глибокий фундамент коштує дорожче мінімум учетверо. На південно-західній межі Росії глибина промерзання сягає 100 см і більше (в Україні у центральній частині – 50-80 см), тому вартість навіть простого фундаменту під легкий садовий будиночок складає в нас 20–30 % від загальної вартості будівництва. Це ж стосується і всіх інших робіт, пов'язаних з викидом ґрунту, тобто з інженерними комунікаціями: водопровід, каналізація, опалення, електропостачання – усе в нас дорожче, ніж у розвинених країнах світу.

А от для того, щоб побудувати завод, наприклад в Ірландії або Малайзії, достатньо заасфальтувати площадку і поставити каркасну конструкцію типу виставкового павільйону. Фундаменту на ґрунті, що не промерзає, практично не потрібно, достатньо зрізати дерен. У Баварії двоповерхові будівлі будуються на твердому ґрунті взагалі без фундаменту. В англійському посібнику з індивідуального будівництва наведені схеми типових особняків – там без фундаменту будуються і триповерхові будинки. В Англії, на відміну від України, водопровід і каналізація йдуть практично по поверхні землі. А для дорожнього покриття наші, найчастіше "гнилі", зими смертельні – коливання температури навколо нуля, із таненням і замерзанням води в тріщинах асфальту, роблять дорожнє покриття непридатними за декілька років. Для західноєвропейців ці проблеми незрозумілі.

В Англії достатня товщина стіни в 1 цеглину (англійська цеглина – 20 см), тому що там стіни виконують в основному несучу функцію. А от у середній смузі Росії, на півночі України потрібно мінімум 3,5 цеглини (90 см). Крім того, під масивну стіну потрібно і більш тривкий, тому і дорогий фундамент. Виходить, що наш одноповерховий цегельний будинок у прямому і непрямому, тобто економічному, вираженні "важить" як англійський триповерховий.

Отже, залежність від типу будівництва його вартість у нас вища, ніж у Західній Європі в 2–3 рази, у порівнянні із субтропіками – у декілька разів. Відповідно, вище й амортизаційні виплати, а будинки менш довговічні.

Крім того, рівні електрокористання жителів різних країн світу суттєво залежать від природних умов, адже навіть у відносно безлюдних виробництвах приходить підтримувати певний температурний режим: одна річ підняти температуру доменної печі, почавши з плюс 20, а інша – із мінус 20. Це обходиться в дуже велику додаткову витрату палива. А коли різниця між температурою усередині будинку і зовні досягає 40-50 градусів, то витрати на опалення, тобто на створення умов, придатних для життя, стають порівнянними з іншими виробничими витратами.

Поговоримо про транспорт. Найдешевший вид транспорту – морський, але саме його в нас практично немає. Наступний за вартістю транспорт – річковий. У нас дешевих незамерзаючих шляхів майже немає. Залізничний транспорт у нас дешевше річкового тому, що він електрифікований, але наші внутрішні ціни на електрику дешевші собівартості, тобто дотуються державою. Виходить, що низька ціна на електрику в нас підтримується штучно, за рахунок економіки всієї країни.

Якщо говорити про зарплату, то вона для найманого працівника є всім – одяг, їжа, житло, освіта, лікування, відпочинок, що підприємець і має забезпечити. Мешканцям країн із м'яким кліматом для життя потрібно набагато менше, ніж росіянам і українцям. Якщо в країнах із майже ідеальним кліматом витрачається на створення умовної "одиниці комфорту" одна умовна "одиниця енергії", то в інших країнах питома витрата вища. В Мексиці – у 1, 6 разів, у Південній Кореї, Японії, Австралії, західноєвропейських країнах – від 2 до 2, 5 разу, у США – у 5 разів, у Росії (заселені частини) – у 8 разів. Щоправда, для США коефіцієнт розрахований для всієї території, а отже, декілька завищений – населення і виробництво там зосереджене на двох узбережжях із м'яким кліматом.

<sup>1459</sup> Кара-Мурза С. Г. Истмат и проблема восток-запад. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 201-202.

Отже, вартість житла і комунальних послуг у нашій країні є дещо вищою, ніж така за світовими мірками, якщо рахувати її точно, враховуючи, що поки що лев'ячу частку за нас сплачує держава.

У цілому можна сказати, що наш працівник у конкурентній боротьбі за робоче місце програє робітнику з Азії і Латинської Америки. Робітник у Західній Європі і США вже давно виграв у цьому змаганні. Адже його зарплата – це не зовсім зарплата, а, скоріше, частка від експлуатації усього світу. Вона визначається не стільки ринком, скільки законом, і дорівнює для американського робітника близько 6-8 доларів на годину.

І якщо клімат України більш сприятливий для сільськогосподарської та економічної діяльності, ніж клімат Росії, Україна в геокліматичному відношенні все ж поставлена в дещо нерівні стосунки з багатьма розвиненими країнами Європи та Америки. Це слід враховувати під час формування світоглядно-ідеологічного ландшафту України.

П. Кононенко у параграфі "Україна – ментальність, доля" з його підручника "Українознавство" пише таке про клімат України далеких часів, який формувал геополітичний модус українськиз земель: "Гомер побачив Причорномор'я суворим, похмурим. Сучасникам це здається випадковим. Та не забуваймо, що клімат упродовж віків змінюється. Й інші "літописці" зазначають: клімат, природа в Україні навіть 500 років тому були суворими. Одна з причин — це відкритість усіх кордонів, яка не перешкоджала рухові ні вітрів, ні їхніх злоносних супутників, "Хоча ці землі знаходяться на тій самій широті, що й Нормандія, тут суворіші та холодніші зими, — писав Бопплан. — 1646 р. були люті морози. Мороз був таким пекучим і лютим, що ми змушені були зняти табір з обраного місця, при цьому втратили дві тисячі воїнів. Більша їх частина померла так, як це описував вище; інші ж стали каліками. Мороз вбивав не тільки людей, а й коней..."... Закономірно, що природні умови формували відповідні риси характеру людей: витривалість, суворість, внутрішню зосередженість, звитяжну мужність. І не лише в побуті, праці, а й у ратному ділі (француз Бопплан описує картину життя напередодні національно-визвольної війни, очоленої Б. Хмельницьким). І це формувало риси то воїнів Кия і Діра, Аскольда, Святослава, а то українця-запорожця — вигадливого, ініціативного, хлібороба, воїна і державця, спроможного перемагати й найсуворіші випробування"<sup>1460</sup>.

Наведені міркування дозволяють дійти висновку про *принцип автаркії*, якій передбачає, що під час становлення соціально-економічної архітектури держави, вона спрямовує свою політику на захист свого виробника.

Варто сказати, що *автаркція* – це не втеча від реальності, не національна гордіня і не мракобісна утопія. "Конкурентоздатність" економіки на зовнішньому ринку може бути підвищена аскетизмом матеріальних потреб і великою працьовитістю населення, тобто іншою ієрархією життєвих цінностей. Автаркція в економіці необхідна для оборони країни від негативних наслідків її включення у світовий ринок. Автаркція не означає повного припинення зовнішньої торгівлі. Сутність автаркії полягає в тому, що, по-перше, якщо країна має можливість виготовляти певні товари, вона повинна віддавати перевагу їх вітчизняному виробнику; і по-друге, її економічні закони, пріоритети, ціни, рентабельність виробництва повинні конкретно відповідати її власному соціально-економічному стану, а не так званим світовим цінам. Сьогодні Україна не має шансів на конкуренцію з розвиненими країнами у багатьох галузях, які за цих умов просто гинуть. Але вони мають величезне значення для підтримки життя всього народного організму, тому їхня рентабельність повинна розраховуватися не за світовими цінами на основі чисто грошової вигоди, а згідно внутрішніх потреб – з урахуванням соціальної, політичної, морально-духовної "вигоди" того або іншого виробництва для країни. Конкуренція в таких галузях мислима тільки між вітчизняними виробниками, за умов строгого державного протекціонізму в зовнішньоекономічній сфері. При цьому міжнародний розподіл праці може бути корисним тільки в тому випадку, якщо проаналізований весь загальнодержавний (оборонний, соціальний, політичний, культурний) ефект від заміщення вітчизняної продукції більш дешевою імпортною і зроблений висновок про те, що таке заміщення нам нічим не грозить і не створює небезпечної залежності. Таке може бути тільки в здоровій гармонічній економіці, що співробітничает з дружніми партнерами, але не в нинішньої напівзруйнованій українській економіці, яку слід будувати на засадах самодостатності.

Вільна конвертація гривни за умови її прив'язки до долара заважає з'єднати разом переваги України, щоб її соціально-економічні інституції функціонували за своїми внутрішніми законами на основі національної валюти як єдине ціле для власного народного господарства.

Економіка України має бути національною, покладатися тільки на свої інтереси, свої критерії ефективності і свій природний (геокліматичний), виробничий, науковий, людський і моральний потенціал. Необхідно ініціювати цей потенціал, розбудити його до самостійного життя тим сполученням ринкових засобів і державного керування, що використовується всіма країнами в умовах надзвичайного стану. Внутрішня економічна програма українського уряду повинна оперувати не тільки монетарними критеріями, тому що вони не є первинними в процесі економічного оздоровлення і недостатньо характеризують стан соціально-економічного організму. Необхідна комплексна оцінка всіх його дійсних матеріального і духовних потреб, для чого варто виходити винятково зі здорового глузду з обліком далеко не дружнього оточення більш сильними конкурентами, супротивниками і навіть ворогами. Сьогодні в Україні треба починати з уточнення статусу економіки: необхідна відмова від обожнювання її як матеріалістичного ідола і підкреслення її службового значення для всього національного організму. Не єдині для усього світу так звані "непорушні" економічні закони мають диктувати українському народу форми його господарювання і потреби, а навпаки: духовні цінності і конкретні потреби суспільства повинні визначати особливості господарського укладу.

*Принцип автаркії* ілюструється небажанням певних кіл економістів бачити Україну у сфері дії Всесвітньої торгової організації (ВТО). Покажемо наслідки вступу України у ВТО на прикладі Росії – наведемо монолог В. Береста з цього приводу<sup>1461</sup>:

"1 листопада 2011 року Рух "Стоп ВТО" оголосило про початок акції: Голосуй за того, хто проти ВТО... Наслідки для більшості громадян Росії як в короткостроковій, але більш в довгостроковій перспективі, затьмарюють мої особисті антипатії і політичні пристрасті, і на перший план виходить голий розрахунок.

Я стою, як міняла на базарі, і зважую гіпотетичний, ніким не доведений мільярд доларів доходу від вступу Росії у ВТО (навіть без урахування того, в чию кишеню він піде) і остаточно зруйновані виробництва Росії, обезлюдненні малі міста її центру, молодь, що спилася, етичне здичавіння вслід за втратою роботи, голодні бунти, що пригнічуються

<sup>1460</sup> Кононенко П.П. Українознавство: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 872 с.

<sup>1461</sup> Берест Владимир Сейчас или никогда. Голосуй за того, кто против ВТО // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16936, 04.11.2011

розгодованою і прирученою поліцією. І розумію, що, навіть, якщо це моє бачення – перебір, то і нікчемна частка з цього не може бути рівноцінна гіпотетичному мільярду. Я знаю, в Росії він піде, як вода крізь пісок, а розбиті долі тисяч і мільйонів людей залишаться.

Саме ці долі стануть добривом для золотого мільярда, саме цих російських людей не повинно бути за задумом стратегів Заходу (15 мільйонів за словами Маргарет Тетчер у Росії буде достатньо).

Тому, із Заходу тягнуть нас у ВТО, щоб дати нове народження цьому самому Заходу, яке, як випливає із слів русофоба З. Бжезінського, повинно відбуватися через Росію і за рахунок Росії.

Для тих же, хто в Росії нас тягне у ВТО, вона – це спосіб легалізації награваного і себе в цьому західному світі.

Я вже не говорю про те, що ВТО – це інструмент денационалізації держав, божок агонізуючого гендлярського світу, який стрясають кризи і який ляже під їх ударами...

Наслідки, правда не відразу, від вступу Росії у ВТО для більшості громадян Росії, їх культурної і етичної зовнішності, для самої Росії як самобутньої не гендлярської цивілізації, будуть такі, що на їх тлі танці на політичному полі виглядатимуть як танці на кістках і живих людях.

Тому, я прийду на вибори, покладу свої політичні пристрасті куди подалі, і проголосую так, щоб звести до мінімуму саму можливість вступу Росії у ВТО.

Зараз або ніколи".

У зв'язку з цим надзвичайно актуальної *"Заява Третього Міжнародного Ноосферного Північного Форуму"*<sup>1462</sup> щодо вступу Росії у ВТО:

"Обговоривши на своєму заключному засіданні майбутній вступ Росії до Всесвітньої Торгової Організації (ВТО) на тих умовах, які нав'язуються Росії, учасники Форуму на своєму Заключному Засіданні 3 листопада 2011 року висловилися одностайно проти такого вступу Росії у ВТО, тому що це завдасть непоправного збитку розвитку Росії і її майбутньому у найближче десятиріччя, блокуватиме інноваційний розвиток Росії, заявлений процес модернізації її технологічного базису. Росія – самостійна євразійська обцивілізація, що є цивілізацією з найсуворішим кліматом на її території (середньорічна температура ~ -5,5<sup>0</sup>C, тоді як у Фінляндії ~ +1,5<sup>0</sup>C, а в Європі ~ +5<sup>0</sup>C). Це призвело до того, що її економіка володіє енергетичною вартістю (середніми річними енерговитратами на виробництво одиниці національного валового продукту в ~ 5 разів більшими, ніж в Європі, і ~ 8 разів більшими, ніж у США). Дві третини території Росії знаходяться в зоні вічної мерзлоти. Приєднання Росії до світового ринку на "правилах гри", диктованих США і Західною Європою, що "живуть" в набагато сприятливіших кліматичних умовах, а ВТО – і є закріплення цих "правил гри", робить не вигідною, нерентабельною продуктивну економіку Росії, прискорює її "сповзання" у стан країни з "колоніально-сировинною спрямованістю" і вимирання населення до тих 50 млн. в Росії, які запланували мондіалісти Заходу.

Ми попереджаємо громадян і організації в Росії про ту небезпеку, яку несе в собі вступ у ВТО Майбутньому Росії, в цілому економічній, технологічній, продовольчій і військовій безпеці країни і її громадян".

У зв'язку із зазначеним вище особливого значення набуває так звана *"Концепція квантової економіки у контексті синергетики"*.

Засновником теорії фізичної економіки, яка зараз отримала назву "квантова економіка", є Ф.Кене<sup>1463</sup>. Якщо класична економія спирається на соціальне походження додаткової вартості (згідно теорії А.Сміта і Д.Рікардо – за рахунок експлуатації праці), то фізична економіка Ф.Кене – на продукування абсолютної додаткової, вартості. При цьому квант – назва певної порції променевої енергії, яка поступає від нашого світила – Сонця. Ф.Кене передбачав кінець розвитку нашої ентропійної цивілізації, адже, починаючи з парового двигуна і до розщеплювання атомного ядра, весь технологічний процес здійснюється людством за рахунок енергії від згорання вуглеводів, що вже призвело до порушення екобалансу (таненню льодовиків, виснаженню земних копалин, зміні клімату). Слід уточнити, що ентропія виражає міру розсіювання енергії (у нашому випадку – сонячної) за допомогою реалізації таких енергоносіїв, як вугілля, нафта, газ, які є результат сонячній енергії, накопиченою планетою за мільйони років.

Наш співвітчизник С.А. Подолінський вдало розвив ідеї фізичної економіки свого попередника. Цей талановитий український дослідник ще у другій половині XIX століття, випередивши свій час, розглянув виробничу діяльність людини за допомогою категорії "енергія"<sup>1464</sup>.

Слід зазначити, що серед економістів існують суттєві розбіжності щодо розуміння та зрештою визначення сутності людської праці і виробництва, які традиційно розглядаються у контексті двох головних напрямків – марксистського та неокласичного. Відповідно до марксистського підходу виробництво пов'язується із уречевленням праці, тобто матеріалізацією праці в її продуктах. При цьому відповідно до основних галузей виробничої сфери відносили насамперед промисловість, сільське та лісове господарство, будівництво, вантажний транспорт, зв'язок по обслуговуванню підприємств виробничої сфери, торгівлю, громадське харчування та матеріально-технічне постачання. Згідно цього підходу, вважалось, що в невиробничій сфері матеріальні блага не створюються, а корисна діяльність проявляється у вигляді послуг. В цілому такий підхід знайшов своє відображення в тому, що для визначення обсягів суспільного виробництва в СРСР використовувався показник "валовий суспільний продукт" (ВСП), який не враховував сферу послуг.

Дещо інший підхід в розумінні сутності виробництва та його продуктів можна знайти у представників класичного та неокласичного напрямку. Так, Ж.-Б.Сей пов'язував категорію виробництва з категоріями "багатство" і "цінність", розуміючи під виробничою діяльністю процес формування певних корисних благ, коли виробництво не створює матерії, але створює корисність, коли воно не може бути вираховано ні в довжину, ні в об'ємі, ні у вазі продукту, але тільки відповідно корисності, яка надається предмету.

Із зазначеної точки зору сфера послуг також являє виробничу сферу. Відповідно, в країнах світу з ринковою економікою для розрахунку обсягів суспільного виробництва використовується показник "валовий національний продукт" (ВНП), який на відміну від ВСП враховує і сферу послуг. З початком ринкових реформ в Україні також почали

<sup>1462</sup> От Редакции АТ, Заявление Третьего Международного Ноосферного Северного Форума, состоявшегося с 1-го по 3-е ноября в Санкт-Петербурге, по поводу вступления России во Всемирную Торговую Организацию (ВТО) // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16940, 05.11.2011

<sup>1463</sup> Маслов В.П. Квантовая экономика / В.П. Маслов. – М.: Наука-М, 2005. – 68 с.; Мельников В. Квантовая экономика / В. Мельников. – Красноярск : СФУ, 2007 – 158 с.

<sup>1464</sup> Подолінський С.А. Вибрані твори / Упоряд.: Л.Я. Корнійчук / С.А. Подолінський. – К.: КНЕУ, 2000. – 328 с.

розраховувати ВВП, а серед науковців цілком справедливо поширився погляд на виробництво як процес, пов'язаний не лише з уречевленням праці, а й наданням послуг.

Суттєво при цьому, що процес виробництва здійснюється за допомогою факторів виробництва. Згідно марксистської політичної економії, виробництво завжди передбачає дію таких трьох факторів, як робоча сила, предмети праці та засоби праці, які разом складають *продуктивні сили* суспільства. *Робоча сила* – це здатність людини до праці, або ж сукупність фізичних та духовних здібностей людини, які вона використовує в процесі праці. В свою чергу, *праця* – це процес свідомої цілеспрямованої діяльності людини, її впливу на предмети природи з метою створення матеріальних і духовних благ для задоволення особистих і суспільних потреб. Процес праці містить три основні моменти: цілеспрямовану діяльність людини, тобто саму працю, предмет праці і засоби праці. *Предмет праці* – це те, на що людина впливає своєю працею, що є матеріальною основою майбутнього продукту (сировина, напівфабрикати). *Засоби праці* – це те, за допомогою чого людина впливає на предмет праці (інструмент, верстати, будівлі, засоби зв'язку та ін.). Предмет праці та засоби праці разом становлять *засоби виробництва*<sup>1465</sup>.

Іншого погляду на сутність працю, який представляє собою третій напрямок у дослідженні проблеми, дотримувався С.А. Подолінський, який вважав, що “*праця* є таке споживання механічної і психічної роботи, нагромадженої в організмі, що має результатом збільшення кількості перетворюваної енергії на земній поверхні”. Відтак, людська праця тут розглядається як засіб протидії процесам ентропії, тобто нарощування хаосу в природі, що дозволяє сформулювати декілька головних аспектів:

1. “Загальна кількість енергії, яку отримує поверхня Землі з її внутрішності і від Сонця, поступово зменшується. У той же час загальна кількість енергії, що накопичена на земній поверхні і є в розпорядженні людства, поступово збільшується.

2. Збільшення це відбувається під впливом людини і домашніх тварин. Під назвою корисної праці ми розуміємо всяке споживання механічної і психічної роботи людини і тварини, що має результатом збільшення бюджету перетворюваної енергії на земній поверхні.

3. Людина володіє певним економічним еквівалентом, що зменшується в міру того, як потреби людини зростають.

4. Продуктивність праці людини збільшується в міру зменшення її економічного еквівалента, і з розвитком її потреб більша частина їх задовольняється працею.

5. Продуктивність праці людини значно збільшується споживанням цієї праці на перетворення нижчих видів енергії у вищі, наприклад, вихованням робочої худоби, виробництвом машин та інше.

6. Застосування сонячної енергії в ролі безпосереднього двигуна і приготування поживних речовин із неорганічних матеріалів є головними питаннями, що стоять на черзі для продовження найвигіднішого накопичення енергії на Землі.

7. Поки кожна людина може володіти сумою технічної роботи, що перевищує в стільки разів її власну, у скільки разів знаменник її економічного еквівалента більший за свій чисельник, доти існування і розмноження людей забезпечено, тому що механічна робота завжди в будь-якому відношенні може бути виражена в поживних речовинах і інших засобах задоволення людських потреб.

8. Межею цьому закону є тільки абсолютна кількість енергії, що одержується від Сонця, і неорганічних матеріалів, що знаходяться на Землі.

9. Дії, результатом яких є явища, протилежні праці, становлять розкрадання енергії, що розвіюється в простір.

10. Головною метою людства в праці повинно бути абсолютне збільшення енергетичного бюджету, тому що при сталій його величині перетворення нижчої енергії у вищу незабаром досягає межі, далі якої воно не може відбуватися без зайвих втрат на розсіювання енергії”<sup>1466</sup>.

Відтак, праця у будь-якій системі завжди пов'язана з використанням (споживанням, витратами) “накопиченої в організмі” енергії, а людська праця передбачає не просто витрати енергії, а *витрати енергії однієї якості з метою отримання енергії іншої якості*. В такому сенсі можна помітити, що будь-яка людська праця є в той же час і процесом задоволення потреб, коли наймана праця робітника, з одного боку, є процесом витрат нагромадженої в його організмі енергії, а з іншого – процесом задоволення потреби (досягнення мети) в отриманні грошового доходу.

Отже, праця є процесом трансформації або ж упорядкування енергії, а результатом людської праці є формування нового порядку (енергії). Розгляд людської праці в такому енергетичному аспекті допомагає вирішити певні суперечності, які ще досі цілком не розв'язані в економічній науці щодо питання: що вважати товаром – робочу силу чи саму працю, чи створюють вартість в однаковій мірі всі чинники виробництва, чи тільки праця, а також що насправді є джерелом додаткової вартості?

Відповідно до синергетичного підходу в економіці **додаткову вартість створює, насамперед, синергія, тобто поєднання різних чинників виробництва**. Розглядемо цю тезу більш докладно.

Капітал як вартість, що сама зростає, тобто вартість, яка приносить додаткову вартість, визначається формулою: “гроші – товар – нові гроші (сума грошей з приростом)”. К. Маркс вказував на складність, багатоступінчастість становлення капіталу. При цьому початковий етап становлення капіталу є достатньо невизначеним процесом<sup>1467</sup>. Таку ситуацію Гегель охарактеризував так: “Речі ще немає, коли вона починається”<sup>1468</sup>. Тут виявляється парадокс розвитку, виникнення (чи телеологічний парадокс), який полягає у тому, що нове виникає одночасно зі старим і не з старого, оскільки в останньому випадку стирається різниця між старим та новим. На цей парадокс звертав увагу К. Маркс, коли писав, що капітал виникає в обігу, однак у сфері обігу немає приросту вартості, тут має місце лише перерозподіл вартості, яка була вироблена. Тому додаткова вартість ніби виникає у сфері виробництва. Відповідно, як пише К. Маркс, капітал “повинен виникнути в обігу і в той же час не в обігу”<sup>1469</sup>. Подібним же чином новий вид у Ч. Дарвіна виникає зі старого і в той же час не з нього<sup>1470</sup>.

<sup>1465</sup> Синергетика економічних систем: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2003. – С. 56-60.

<sup>1466</sup> Подолінський С.А. Вибрані твори / Упоряд.: Л.Я. Корнійчук / С.А. Подолінський. – К.: КНЕУ, 2000. – С. 282

<sup>1467</sup> Гурьев Д. В. Становление общественного производства. – М.: Политиздат, 1973. – С. 26.

<sup>1468</sup> Гегель Г.В. Соч.: В 14 т. – М.: Соцэкгиз, 1932. – Т. 1. – С. 153.

<sup>1469</sup> Маркс, Энгельс, ПСС. – Т. 23. – С. 176.

<sup>1470</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – С. 23-37.



А. Ейнштейн сформулював головну антиномію походження теоретичного знання: теорія народжується з досвіду і разом з тим не з досвіду<sup>1471</sup>. Тут можна говорити також про таку проблему, як “*знання про незнання*”. Парадокс розвитку в плані логіки пояснюється наступним висловом: “Формальне доведення, якщо воно базується на одній аксіомі, тавтологічно і цілком може бути зведеним до цієї підстави. Але вже два вихідні та незалежні один від одного положення роблять можливим наступний синтез та одержання нового змісту”<sup>1472</sup>. Отже, нове (“новий зміст”) виникає як відношення елементів, як синтез деяких “старих” моментів. Тому “наріжний початок” світу (буття) полягає в синтезі, який може бути розкладеним формальним чином на, мінімум, два елементи. Щоб проілюструвати сутність парадоксу розвитку наведемо слова Григорія Нісського, який писав, що спочатку всі речі існували в своїй заданості, але жодна не мала окремого та дійсного буття.

Яким же чином у виробництві створюється додаткова вартість? Якщо врахувати, що вартість є ні чим іншим як уречевленою у товарі суспільною працею, то яким же чином у сфері праці може з’явитися дещо надлишкове (капітал), що здатне приносити додаткову вартість? Відповідь на це запитання передбачає розв’язання парадоксу розвитку.

Розглянемо труд у стані *натурального виробництва та обміну*. Фізичні закони збереження енергії та речовини утверджують симетричність, тотожність праці та продуктів праці. Вартість робочої сили тут повинна бути еквівалентною споживчій вартості виробленого товару. Тобто певний обсяг життєвої активності (енергії) у процесі виробництва використовується для перетворення наявного матеріалу (сировини) у товар, який можна використовувати для задоволення тієї чи іншої потреби людини. Тут специфічна життєва активність людини (яка залучена у виробництві) трансформується у товар, що покликаний пробуджувати до життя іншу специфічну форму життєвої активності. Отже, маємо колооберт та перетворення однієї форми життєвої активності у іншу через виготовлений товар. Зрозуміло, що тут не може виникнути додаткова енергія, оскільки це суперечило б матеріальним законам збереження речовини та енергії. Проте *кооперативна форма праці*, що передбачає розподіл праці та наявність *синергетичної єдності* учасників трудового процесу, приводять до виникнення деякої надлишкової енергії (додаткової вартості, яка створюється сумісною працею), поява якої суперечить законам збереження, що і фіксується парадоксом розвитку (виникнення).

Таким чином,

(1) *симетрія* натурального виробництва та обміну (де виявляється “спаяність” окремих спеціалізованих виробників у загальному колі обміну) розщеплюється.

(2) Виробники стають більш спеціалізованими, збільшується кількість виробників та їх спеціалізацій. Розгортаються процеси суспільно-економічної *асиметризації*, атомізації.

(3) Дискретні атомарні елементи поєднуються у *симетричні*, синергетичні цілокупності, виникає ДОДАТКОВА ВАРТІСТЬ,

(4) яка може привласнюватись окремими виробниками чи групами виробників, утворюючи умови для розвитку суспільно-економічної та політичної *асиметрії*.

(5) Через процес соціальних змін поширюється процес перерозподілу матеріальних благ суспільства, суспільно-економічні відносини *симетризуються*.

Таким чином, створення надлишкової енергії пояснюється ефектом синергії, коли ціле виявляється більше суми елементів, що його складають. Явище трудової цілісності як системи різноманітних відношень породжує нову властивість, що виявляється як системна властивість, яка не зводиться до властивостей елементів системи (феномен нададдитивності або емерджентності). Категорія цілісності виявляє парадоксальний зміст та займає ведуче місце у всіх без виключення галузях знання.

Феномен цілісності у даному разі свідчить про те, що в економіці (як і в будь-якій іншій сфері людського життя) виявляється універсальний закон розвитку. Цілісність тут, з одного боку – початковий етап розвитку, зміни будь-якої сутності, що конститує процес дихотомічного розщеплення цілого на протилежності. З іншого боку, до цілого дані протилежності повертаються, взаємно згашуючись в результаті взаємодії. Ціле також незмінно присутнє в процесі взаємодії протилежностей: воно опосередковує цю взаємодію й виступає “нейтральним початком” взаємодіючих елементів будь-якої пари протилежностей.

Говорячи про виробництво, можна відокремити три етапи його розвитку: натуральне господарство, просте товарне виробництво, капіталістичне виробництво. Натуральне господарство *цілісне*, тут спостерігається стан відносної автономності, самодостатності, циклічності, симетричності виробництва. Товарне ж виробництво зазвичай характеризують як атомарне, нестійке, незбалансоване, *роздрібнене*<sup>1473</sup>. Капіталістичне виробництво у його вищих зразках є відносно самодостатнім та циклічним (про що свідчать економічні цикли), цілісним та високоорганізованим, незважаючи на те, що капіталістичним виробництвом керують закони конкуренції та анархії, які вносять у економічні процеси елементи хаосу. Але, як показала синергетика, наука про нелінійні системи, хаос є у вищому ступені упорядкованою сутністю. З точки зору формального аналізу хаос – це сфера, по-перше, множинна, і, по-друге, кожен дискретний елемент цієї сфері характеризується вільною волею та автономністю. Але зрозуміло, що рівнодіюча всієї необмеженої кількості окремих агентів хаотичного середовища дорівнює нулю (принаймні протягом вічності), тому хаос формальним чином виявляється як дещо єдине, а тому – упорядковане.

Тобто хаотичність економічних процесів – це умова їх упорядкування та гомеостатичності. Французький вчений Р. Шовен, спостерігаючи життя мурашок, дійшов цікавих висновків. Виявилося, що один мурашка нездатен знайти напрямок в мурашник, в той час коли група мурашок, що включена в колективну роботу, завжди знаходять вірний шлях до мурашника, коли сума хаотизованих дій виявляється упорядкованою сутністю.

Процес трансформації натурального господарства у товарне передбачає розщеплення натурального способу виробництва, розділення його на мануфактуру та хліборобство, коли симетрія натурального виробництва (у межах якого місто та село, розумова та фізична праця не диференціювалися) порушується. Можна сказати, що розвиток суспільного виробництва йде шляхом порушення суспільно-економічної симетрії, розщеплення єдиного праекономічного континууму на полярні сутності, такі, як місто та село, розумова та фізична праця, матеріальне виробництво та сфера послуг, виробництво засобів виробництва та виробництво предметів споживання, попит та пропозиція тощо. Ця диференціація закладає ґрунт для подальшого розвитку економічних систем.

<sup>1471</sup> Эйнштейн А. Физика и реальность. – М., 1965. – С. 61-62.

<sup>1472</sup> Кумпф Ф., Оруджев З. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы. – М.: Политиздат, 1979. – С. 225.

<sup>1473</sup> Гурьев Д. В. Становление общественного производства. – М.: Политиздат, 1973. – С. 26.

Отже, як вважає Л.Ю. Возна, у процесі виробництва, що здійснюється за участю верстата і людини, людина так само не може здійснювати процес праці, як і верстат не може працювати без участі людини. Отже праця в даному разі – це обов'язково об'єднання, взаємодія, тобто синергія двох чинників – праці і капіталу<sup>1474</sup>.

Вичерпання ефекту синергії у взаємодії декількох чинників виробництва відображається в дії закону спадної віддачі. Цей закон є одним із фундаментальних законів, що розглядаються в сучасній економічній теорії. Вперше він був в неявній формі сформульований Т.Мальтусом наприкінці XVIII століття як закон спадної родючості землі. Мальтусу належить і відомий закон народонаселення, згідно з яким засоби до існування зростають значно повільніше, ніж людство, тому в якості регуляції чисельності останнього діють такі чинники:

- (1) стихійні лиха, епідемічні захворювання і т. ін.,
- (2) соціальні катаклізми (війни, революції),
- (3) моральна помірність.

Наприкінці XIX століття американський економіст Дж. Б. Кларк сформулював закон *спадної граничної продуктивності*, суть якого полягає в наступному: за даного рівня знань і технології, поступове приєднання одиниць певного ресурсу (наприклад, праці) при незмінній кількості інших ресурсів (наприклад, землі та капіталу), призводить до спадаючої віддачі від цього змінюваного ресурсу. Припустимо, що ми маємо певну ділянку землі та певну кількість людей, що на ній працюють. Родючість даної землі може збільшитися внаслідок застосування добрив. Однак починаючи з певного моменту, додаткове використання добрив не збільшить родючість землі. Як зауважують К.Р. Макконнелл та С.Л. Брю, якби не діяв закон спадної віддачі, весь світ можна було б нагодувати з одного квіткового горщика<sup>1475</sup>.

Сучасна економічна теорія зауважує, що закон спадної віддачі характеризує *замкнені* статичні системи. Він перестає діяти у разі порушення таких передумов його дії, як використана кількість інших ресурсів та технічний прогрес. В даному разі технічний прогрес виступає як чинник, що протидіє явищу ентропії, з яким фактично має справу закон спадної віддачі.

Із зазначеного вище випливають певні теоретико-методологічні наслідки щодо оптимізації системи управління соціально-економічним розвитком села.

Можна пригадати методологію грошей-квантів в господарському механізмі, яку описав Ф. Кене в своїй економічній таблиці. У ній класи визначаються за виробничими ознаками: аграрії, промисловці і службовці. Відповідно, бюджет формується в наступних пропорціях: класу аграріїв, єдиному, хто продукує абсолютну додаткову вартість, повинно належати 3/5 бюджету, по 1/5 – промисловцям і службовцям. Даний розподіл з цілком логічним. Якщо К. Маркс в 4-му томі "*Kapitalu*" визнав, що абсолютна додаткова вартість народжується природною родючістю землі, тоді як відносна залежить від розвитку продуктивних сил, то зловити квант енергії від Сонця може тільки зелений лист рослини. Таким чином, примножувати природні багатства землі здатний головним чином землероб. Як вважає Л.Возна, якщо Україна багата своїми чорноземами, які можуть нагодувати хлібом третину людства, то це повинно враховуватися при формуванні загального еквівалента обміну – грошової маси. Якщо зараз в світі цю функцію виконує долар, еквівалентом якого є нафта, а українська валюта прив'язана до долара, то це приводить до флуктуацій курсу вітчизняної валюти. Проте зерно може стати тим матеріальним засобом, який забезпечує національну валюту, що передбачає розвиток в нашій країні, яка має в своєму розпорядженні багаті ґрунти, аграрного сектора економіки.

Крім того, відродження аграрного сектора економіки України можливе через зниження кредитних ставок діяльності сільгоспдприємств, скасування інституту посередництва (який одержав могутній розвиток в нашій країні останнім часом), прискорення обороту капіталу в сільгоспвиробництві шляхом створення умов розподілу прибутків, адекватних витратам праці (коли близько 60% прибутків має залишатися виробникові, решта – обслуговуючим організаціям), що відповідає принципам квантової економіки<sup>1476</sup>.

Відтак, виходячи з методологічних принципів квантової економіки, а також економічної синергетики, тісно з нею пов'язаної, українське село можна відродити, якщо повернутися до великомасштабного виробництва, що передбачає створення відповідної комунальної інфраструктури, будівництво зручного сучасного житла для селян, розвиток соціальної сфери. Відповідно до принципів синергетичної економіки, сільськогосподарське виробництво крупних господарств при цьому має бути диверсифіковане, тобто орієнтованим не тільки на вирощування багатьох культур, але і на виробництво різноманітних сільськогосподарських продуктів. Для цього необхідно створити свою власну інвестиційну систему, орієнтовану на внутрішнє джерело, яка має працювати на свій внутрішній ринок.

Це ж стосується й економіки України, всіх її соціально-економічних аспектів.

<sup>1474</sup> Синергетика економічних систем: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДТУ, 2003. – С. 56-60.

<sup>1475</sup> Синергетика економічних систем: навчальний посібник. – С. 56-60.

<sup>1476</sup> Синергетика економічних систем: навчальний посібник.

## ФРАКТАЛЬНО-ГЕКСАГРАМНІ СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ (на російській мові)

Рассмотрим формы общественного сознания, которые в целом соответствуют представленной классификации профессий. *При этом не нужно забывать, что элементы гексаграммных структур связываются друг с другом посредством логических отношений логического квадрата.*

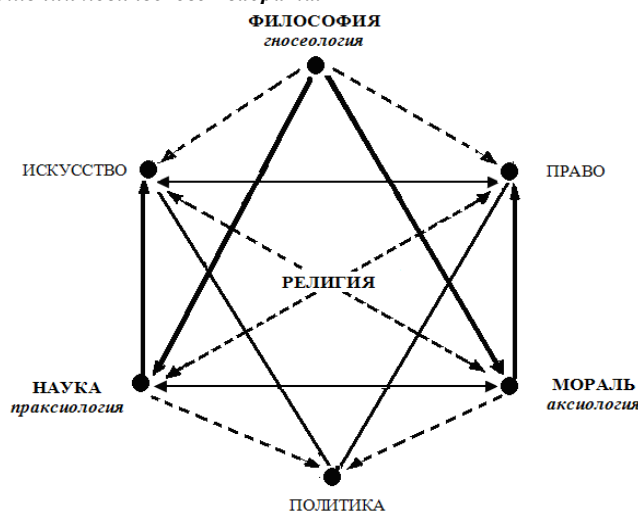


Рис. Б 1. Формы общественного сознания.

Приведем общую классификацию образовательных систем К. Корсака и адаптируем ее к нашей гексаграммной модели:

### Особенности шести главных мировых моделей систем обязательного образования [Корсак, 2009]

| Характеристики          | МОДЕЛИ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ                  |  |   |  |  |  |
|-------------------------|--|--|---|--|--|--|
|                         | Прусская   | Французская  | Английская  | Американская   | Японская   | Советская  |
| Период формирования     | 1742-1820  | 1791-1870  | 1820-1904   | 1840-1910  | 1868-1890  | 1917-1935  |
| Идеал                   | Лояльный гражданин                                   | Техническая элита  | Образованный джентльмен                                 | Непрерывное развитие индивида  | Компетентный вклад в группу  | Защитник коммунизма  |
| Репрезентативная школа  | Начальная школа                                      | Лицеи и Большие школы                                      | Паблик-скулз (закрытая частная школа)                   | Открытые школы, колледжи   | Начальная школа  | Общеобразовательная школа                                      |
| Направление и объем     | Весь индивидуум. Много предметов. Гуманитарный уклон | Ментальный рост. Академические предметы. Науки и искусства | Академические предметы, общественные ценности, культура | Когнитивные умения. Гражданские ценности. Социальные и бизнес умения | Весь индивидуум. Много предметов. Моральные ценности. Физические и эстетические умения | Весь индивидуум. Широкая школьная программа. Технический уклон |
| Теория учебы            | Естественное развитие                                | Ментальная дисциплина                                      | Наследственное совершенство                             | Развитие с усовершенствованием                                       | Настойчивость и усилие   | Интерактивность  |
| Школьная технология     | Уроки и домашние задания                             | Уроки и экзамены   | Тьюторы, школы-интернаты, дополнительный учебный план   | Индивидуализируется учеба и консультации                             | Обожание учителя. Школа как целостность  | Коллективная учеба   |
| Управление              | Квазидецентрализованное                              | Централизованное   | Частное   | Децентрализованное   | Квазидецентрализованное  | Централизованное   |
| Стиль управления        | Автократичный  | Авторитарный   | Лидерство   | Менеджмент   | Кооперация   | Тоталитарный   |
| Стоимость учебы         | Умеренная  | Умеренная  | Высокая   | Многообразная  | Умеренная  | Умеренная или высокая  |
| Источник финансирования | Местная власть (земли)                               | Государство (или церковь)                                  | Плата за образование                                    | Местные налоги   | Государство  | Государство  |

Адаптация данной таблицы представляет собой процедуру наложения структуры педагогического (образовательного) пространства на элементы данной таблицы:

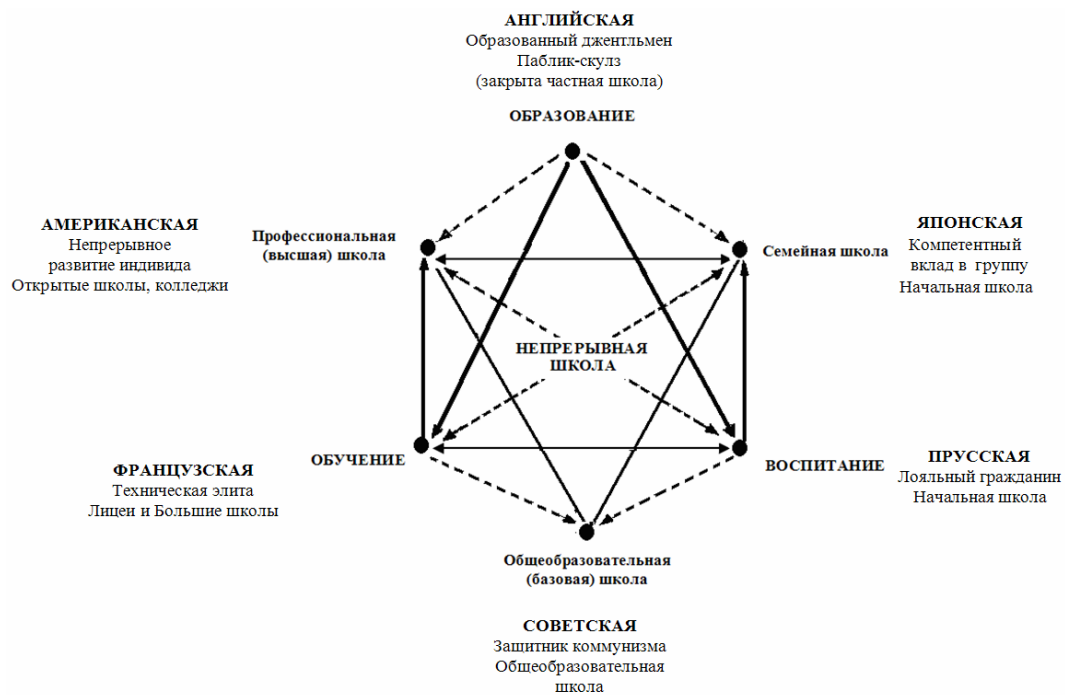


Рис. Б 2. Шесть главных мировых моделей систем обязательного образования

Фрактальным образом можно построить множество моделей различных психолого-педагогических явлений, состоящих из фрактально-изоморфных элементов. Рассмотрим некоторые из них. Представим психосубстратную структуру мозга человека.

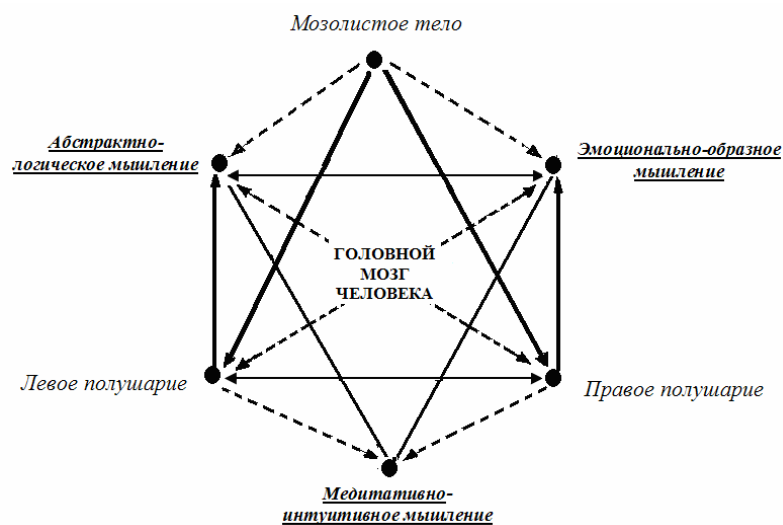


Рис. Б 3. Психосубстратная структура неокортекса человека.

Здесь правое полушарие противоречит абстрактно-логическому мышлению, а левое – эмоционально-образному.

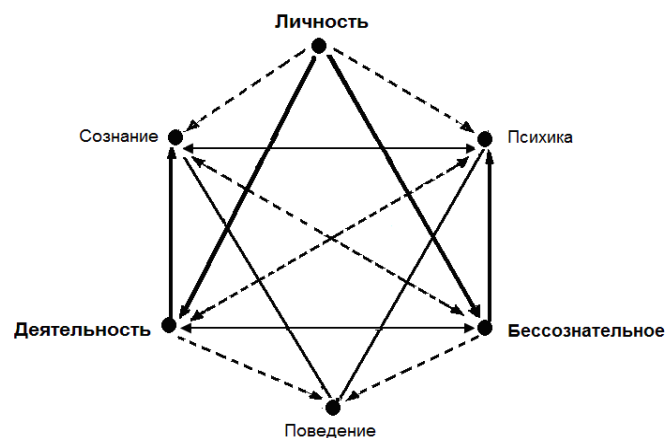


Рис. Б 4. Структура человека как предмета психологии

Здесь *личность* как некое преформированное начало человека (личность в соответствии с парадоксом развития, или телеологическим парадоксом, обнаруживается в непроявленном виде в самом начале развития человека, что поясняется парадоксом развития, заключающимся в том, что если нечто новое возникает из старого, то оно уже должно содержаться в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и, поэтому, не является "радикально" новым в полном смысле этого слова, ибо в этом случае стирается различие между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, следовательно, было заключено в нем в потенциально-возможном, виртуальном состоянии и не является принципиально новым) распадается на *деятельность* (инструментальная субъект-объектная активность) и *бессознательное* – субъект-субъектная, непосредственная активность, присущая живым существам, которые, в известном смысле, тождественны своему окружению и составляют с ним единое целое, причем эта гармоничная связь организма и среды его существования наиболее полно присуща *простейшим организмам*.

Далее деятельность, развивающаяся как избирательная и целесообразная активность, трансформируется в *сознание* (человеческую способность идеального воспроизведения действительности в мышлении; высшую форму психического отражения, свойственную общественно развитому человеку и связанную с речью, идеальной стороной целеполагающей деятельности) и в *психику* (от греч. *psychikos* – душевный – совокупность душевных процессов и явлений – ощущения, восприятия, эмоции, память и др; специфический аспект жизнедеятельности животных и человека в их взаимодействии с окружающей средой; находится в единстве с соматическими, т.е. телесными, процессами и характеризуется активностью, целостностью, соотнесенностью с миром, развитием, саморегуляцией, коммуникативностью, адаптацией и т. д.; появляется на определенной ступени биологической эволюции). Далее сознание и психика совокупно реализуются как *поведение*.

При этом *сознание* противоречит *бессознательному*, а *деятельность* – *психике*, ибо *психика* по своему определению есть континуально-совокупная сущность, в то время как *деятельность* – дискретная, пошаговая, последовательная, инструментально опосредованная сущность, принципиально предполагающая разделенность человека и внешней среды, в то время как *психика* есть наиболее полная форма органического единства живого существа (во всей совокупности его многообразных проявлений) и среды обитания.

Рассмотренные аспекты человека находят свое выражение в направлениях психологических исследований

#### Направления психологии [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 121]

| НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ            | ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ        | НАУЧНАЯ ПАРАДИГМА  | МЕТОД                                 | ПРАКТИКА                      |
|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Психология сознания</b>        | Сознание                    | Естественнонаучная | Интроспекция                          | –                             |
| <b>Бихевиоризм</b>                | Поведение                   | Естественнонаучная | Наблюдение, эксперимент               | Тренинг умений                |
| <b>Фрейдизм</b>                   | Бессознательное             | Естественнонаучная | Психоанализ                           | Психоанализ                   |
| <b>Гештальтпсихология</b>         | Целостные структуры психики | Естественнонаучная | Феноменальный эксперимент             | Гештальттерапия               |
| <b>Гуманистическая психология</b> | Личность, индивидуальность  | Гуманитарная       | Методы практической психологии        | Клиентоцентрированная терапия |
| <b>Когнитивная психология</b>     | Познавательные структуры    | Естественнонаучная | Эксперимент                           | Рациональная терапия          |
| <b>Советская психология</b>       | Психика                     | Естественнонаучная | Наблюдение, эксперимент (формирующий) | –                             |

Важным является также понимание Г.С. Костюком (этот ученый в деятельности выделял три стороны: мотивационную, смысловую и операционную) психологической структуры личности. Ее он определил как динамическую и саморегулируемую систему, движущие силы которой лежат во внутренних противоречиях между ее составными частями [Костюк, 1988, 1989]:

Интерес представляет также и структура личности, разработанная Г.С. Костюком



Рис. Б 5. Графическая структура личности, согласно Г.С. Костюку

Приведем данную структуру к нашей гексаграммной модели:

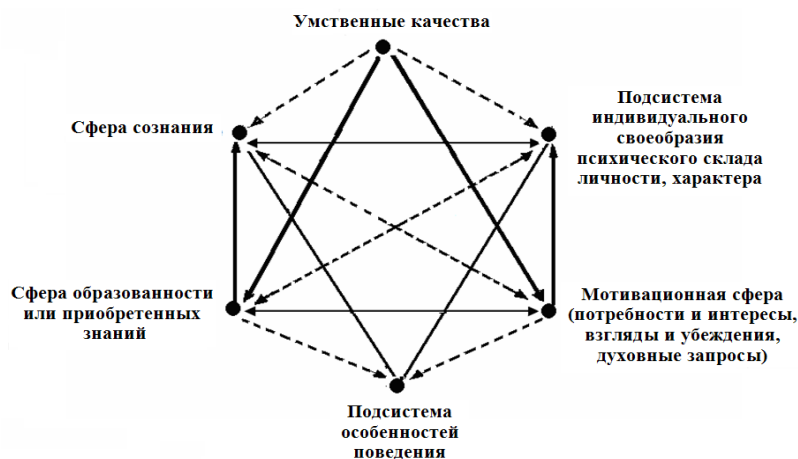


Рис. Б 6. Гексаграммная структура личности, согласно Г.С. Костюку

Рассмотрим **другие структуры**.

Прежде всего, покажем **структуру психологических направлений, изучающих личность**. Отметим, что личность является, с одной стороны, одной из наиболее загадочных сущностей, а с другой, – одним из наиболее разработанных и изученных психологией феноменом. Достаточно выделить некоторые главные подходы к психологии развития личности: теория созревания А. Гезела; этологическая теория в нескольких ее вариантах (К. Лоренц, Н. Тимберген, Дж. Боулби); психолого-педагогическая теория Г. Монтеessori; организационная теория Г. Вернера; теория когнитивного развития Ж. Пиаже; стадийная теория Э. Эриксона; условно-рефлекторная теория И.П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скиннера; теория социального научения А. Бандуры; культурно-историческая теория Л.С. Выготского; теория аутизма Б. Беттельгейма; теория развития детского опыта Э. Шехеля; теория подросткового периода К. Юнга; теория лингвистического развития Н. Хомского; теория морального развития Л. Колберга; теория развития в гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса; деятельностный подход к развитию, теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, С.Л. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.); теория системогенеза (В.Г. Афанасьев, Л. Барталанфи, И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, В.М. Садовский, А.И. Уемов, Ю.Г. Юдин и др.); экологическая теория Дж. Гибсона; теория динамических систем; теория личности как субъекта труда (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, С.Я. Батышев, Ф.Е. Зеер, С.Д. Максименко, Н.Г. Нычкало, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др), как профессионала (С.П. Бочарова, А.К. Маркова, В.С. Медведев, Г.В. Попова и др); концепция гетерохронного системогенеза П.К. Анохина; теория критических периодов (И.С. Кон, Э. Эриксон и др.) и др.

В целом, мировую психолого-педагогическую науку о развитии личности характеризует практически необъятный материал. Так П. Бакстер насчитал 37 посвященных ей исследовательских направлений (на базе только англоязычных материалов и только начиная с 1970 г.) [M'асойд, 1998].

Р.С. Немов пишет, что "если подходить к определению современных теорий личности формально, то в соответствии с этой схемой существует по меньшей мере 48 их вариантов, и каждый из них может быть в свою очередь оценен по пяти параметрам, заданным на схеме в виде оснований для классификации" [Немов, 2003, с. 341-343; 1995, кн. 1, с. 289 ]:

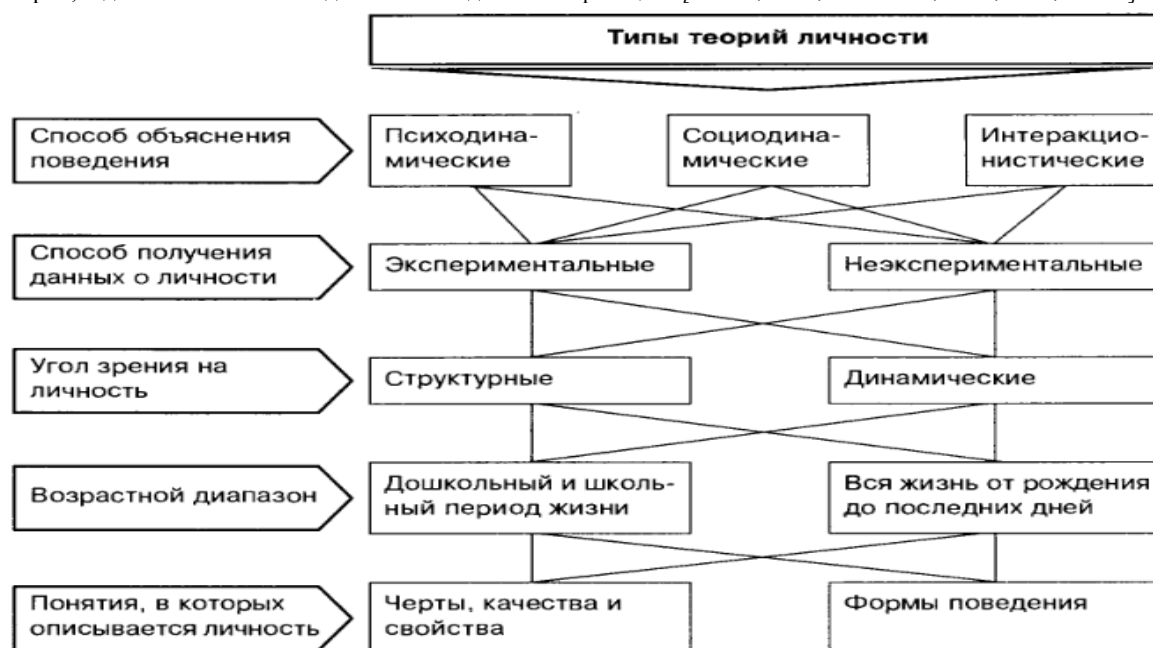


Рис. Б 7. Схема классификации современных теорий личности, по Р.С. Немову

Р.С. Немов пишет, что "К типу психодинамических относятся теории, описывающие личность и объясняющие ее поведение исходя из ее психологических, или внутренних, субъективных характеристик. Если воспользоваться для символического представления типов теорий формулой, предложенной К.Левином,

$$B = F(P, E),$$

где  $B$  – поведение;  $F$  – знак функциональной зависимости;  $P$  – внутренние субъективно-психологические свойства личности;  $E$  – социальное окружение, то психодинамические теории в их символическом представлении будут выглядеть следующим образом:

$$B = E(P).$$

Это значит, что поведение здесь фактически выводится из внутренних психологических свойств индивида как личности, полностью объясняется только на их основе.

*Социодинамическими* называются теории, в которых главную роль в детерминации поведения отводят внешней ситуации и не придают существенного значения внутренним свойствам личности. Их смысл символически выглядит так:

$$B = F(E).$$

*Интеракционистскими* называют теории, основанные на принципе взаимодействия внутренних и внешних факторов в управлении актуальными действиями человека. Их смысловым выражением является полная левиновская формула:

$$B = F(P, E).$$

*Экспериментальными* называются теории личности, построенные на анализе и обобщении собранных опытным путем факторов. К *неэкспериментальным* относят теории, авторы которых опираются на жизненные впечатления, наблюдения и опыт и делают теоретические обобщения, не обращаясь к эксперименту.

К числу *структурных* причисляют теории, для которых главной проблемой является выяснение структуры личности и системы понятий, с помощью которых она должна описываться. *Динамическими* называют теории, основная тема которых – преобразование, изменение в развитии личности, т.е. ее динамика.

Ряд теорий личности, характерных для возрастной и педагогической психологии, построен на рассмотрении ограниченного возрастного периода в развитии личности, как правило, от рождения до окончания средней школы, т.е. от младенчества до ранней юности. Есть и теории, авторы которых поставили перед собой задачу проследить развитие личности в течение всей жизни человека.

Наконец, существенным основанием для деления теорий личности на типы выступает то, на что в них обращено преимущественное внимание: внутренние свойства, черты и качества личности или ее внешние проявления, например поведение и поступки" [Немов, 2003, с. 341-343].

Рассмотренная классификация Р.С. Немова позволяет ему четко определять разные направления (теории), изучающие личность. Так, теорию черт Г.Оллпорта и Р.Кеттелла можно отнести к разряду психодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих всю жизнь человека и описывающих его как личность в понятиях, характеризующих внутренние, психологические, свойства.

Если применить к рассмотрению теорий личности нашу триадную аксиоматическую базу, то данная классификация будет более цельной и элементарной. Так, психология личности изучает три аспекта: **поведение** (складывающееся из взаимодействия человека в совокупности своих внутренних свойств, черт, и его социального окружения), процесс **развития** личности (движение, охватываемое изменение внутренних свойств человека и его социального окружения, с которыми данные свойства резонируют), а также **структуру** личности (которая очерчивает связь элементов – как внутренних свойств человека, так и особенностей его социального окружения). Налицо триада – **взаимодействие, движение, связь**.

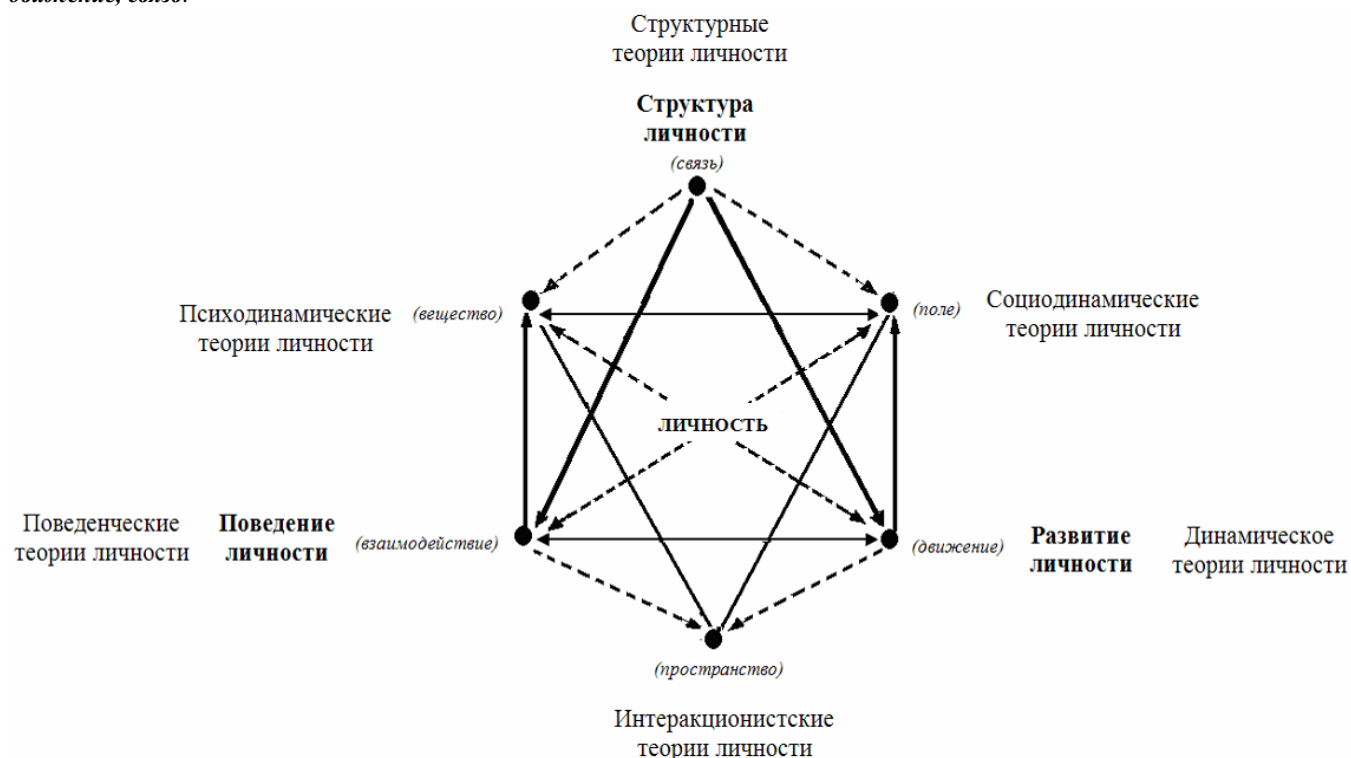


Рис. Б 8. Гексаграммная классификация современных теорий личности



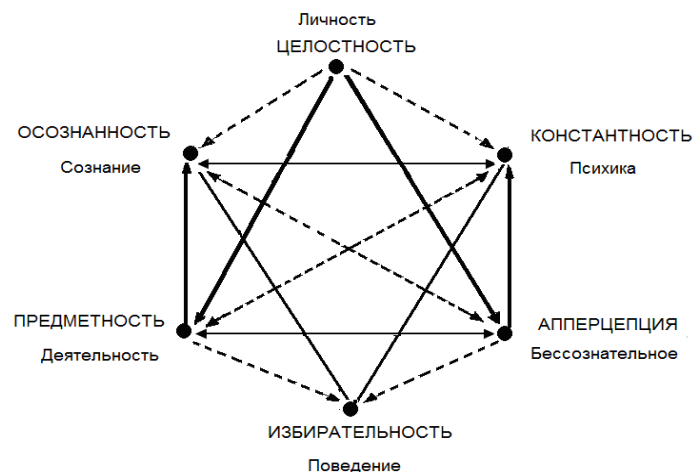


Рис. Б 9. Структура восприятия в соответствии со структурой человека как предмета психологии

В данной структуре можно вычленить соответствующие *логико-генетические связи*.

*Предметность* восприятия противоречит его *константности*, а *осознанность* противоречит *апперцепции* (= опережающему отражению, симультанному узнаванию, прекогниции), что проявляется в механизмах психологической манипуляции индивидуальным и массовым сознанием, упрощенную трактовку которых можно дать в таком виде: все то, что воспринимается и не осознается человеком, попадает в сферу бессознательного и выступает в качестве суггестивного фактора.

А.И. Субетто выделяет "*Большой*" и два "*Малых*" *социальных кругооборота качества* – *духовный и материальный*. Эти социальные кругообороты качества в системе Ноосферизма как Нового качества бытия человека в ХХІ веке приобретают "ноосферное измерение", становятся *социально-ноосферными кругооборотами качества* [Субетто, "Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества...", 2006, с. 48]:

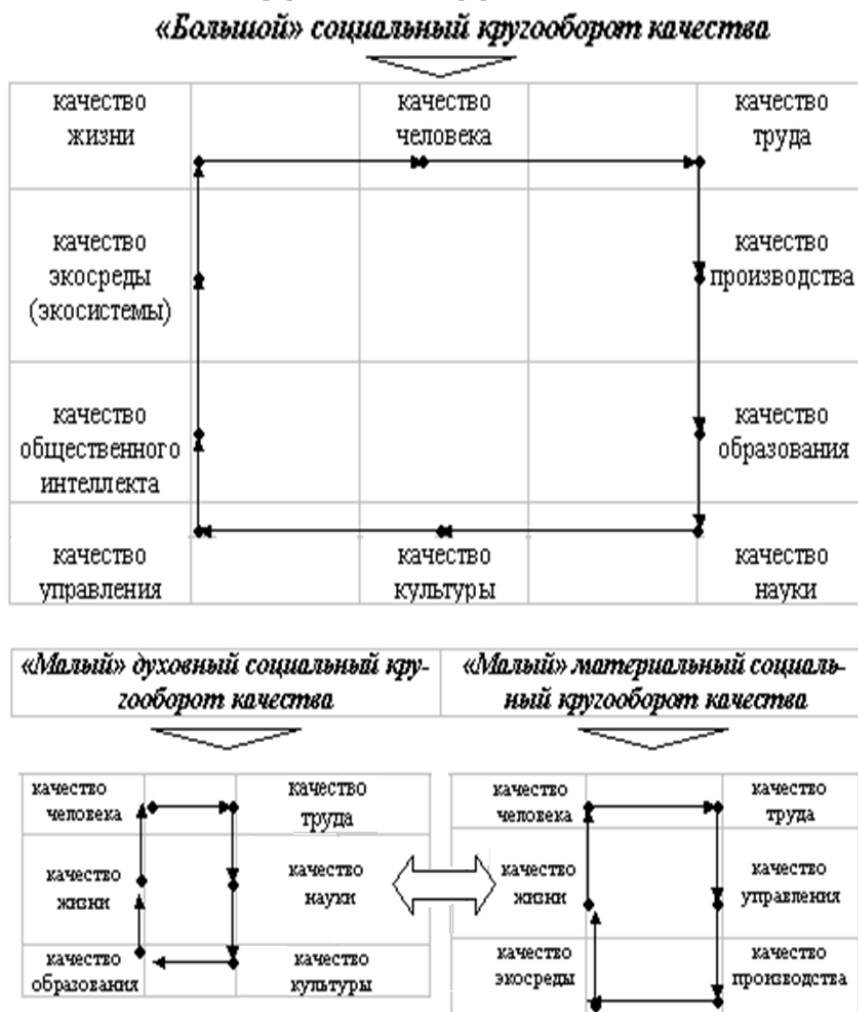


Рис. Б 10. Социально-ноосферный кругооборот качества

Покажем данные кругообороты в структуре гексаграммной модели:



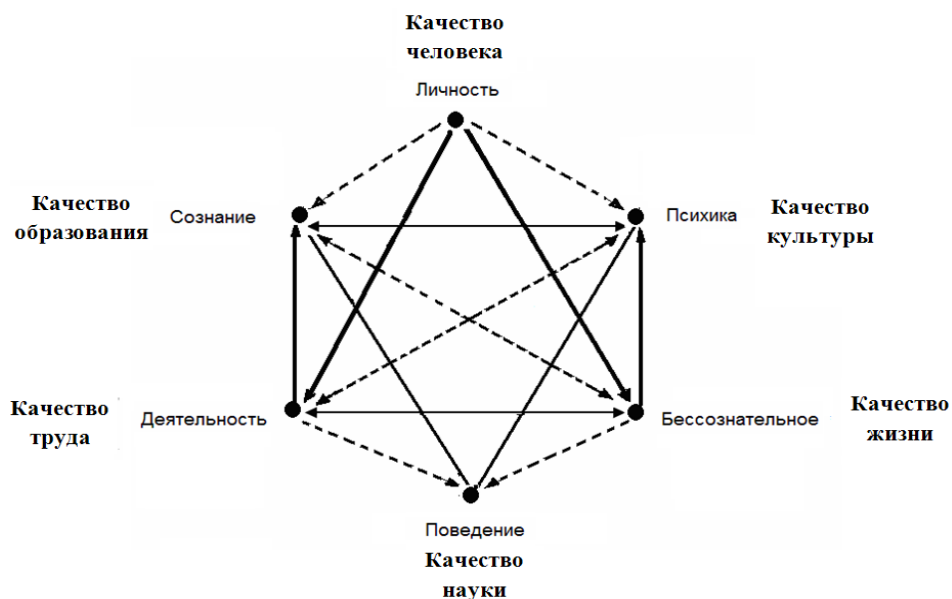
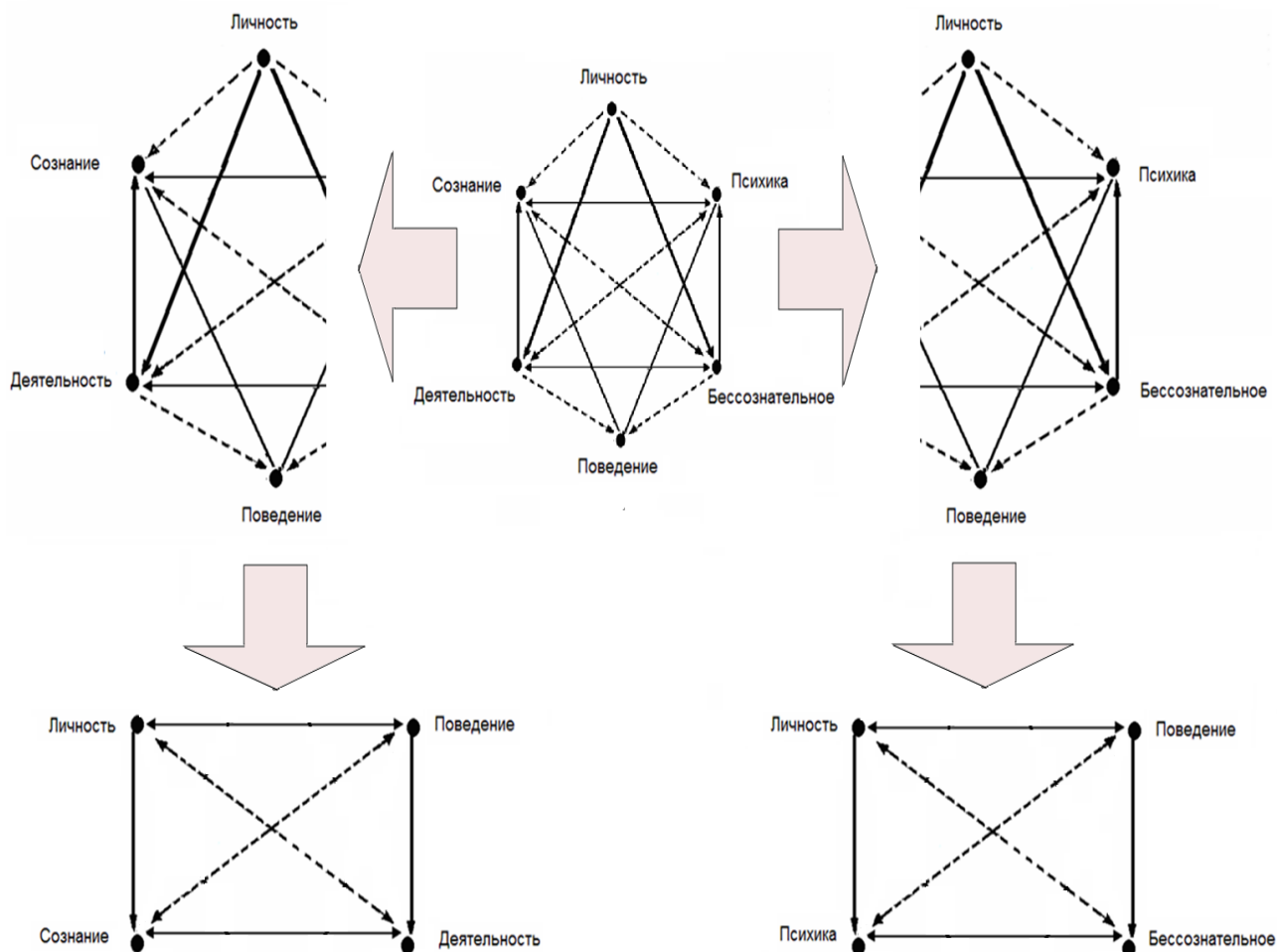


Рис. Б 11. Гексаграммная модель социально-ноосферного кругооборота качества

Качество труда противоречит качеству культуры, поскольку чем более труд становится самодовлеющей ценностью для человека, тем менее времени уделяется для творения культурных артефактов. Качество образования противоречит качеству жизни, поскольку чем более актуализируется жизнь в контексте жизненных благ, тем менее востребованным является образование.

*Сделаем важное теоретико-методологическое замечание: гексаграммная модель любого явления содержит в себе три логических квадрата: один основной и два дополнительных.*



В последних сохраняются логические отношения между их членами: *Личность*, как сущность трансцендентная и принципиально внешне не детерминированная, противоречит *Деятельности* и *Бессознательному*, которые в функциональном смысле выступают результатом детерминации внешней среды.

*Поведение* противоречит *Сознанию* и *Психике*, поскольку *Поведение* в целом актуализируется во внешнем пространстве жизнедеятельности, в то время как *Сознание* и *Психика* больше актуализируются в границах человеческого тела.

Если расположить члены основной модели в линейном виде по часовой стрелке:

*Личность* → *Психика* → *Бессознательное* → *Поведение* → *Деятельность*,

то каждый член противоречит последующему через одного члена, когда, например, *Личность* противоречит *Бессознательному* и *Деятельности*.

Рассмотрим характерные черты научного знания, а также систему наук:

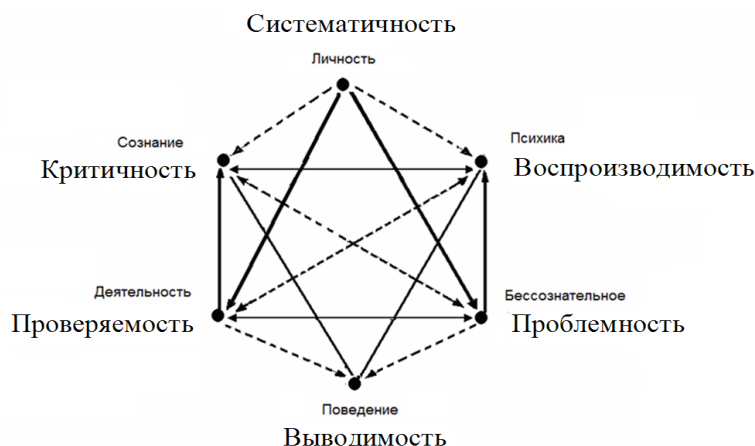


Рис. Б 12. Характерные черты научного знания

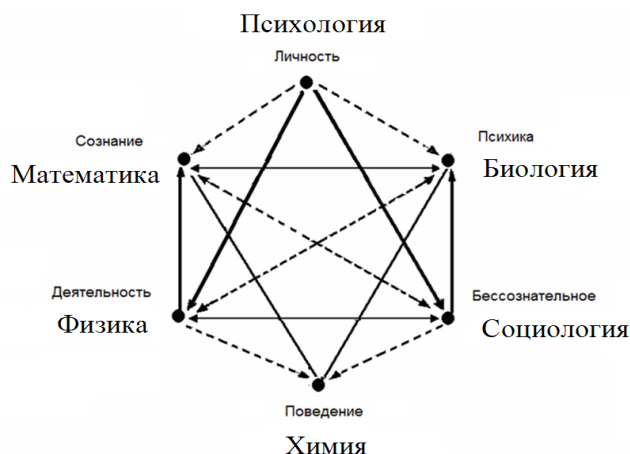
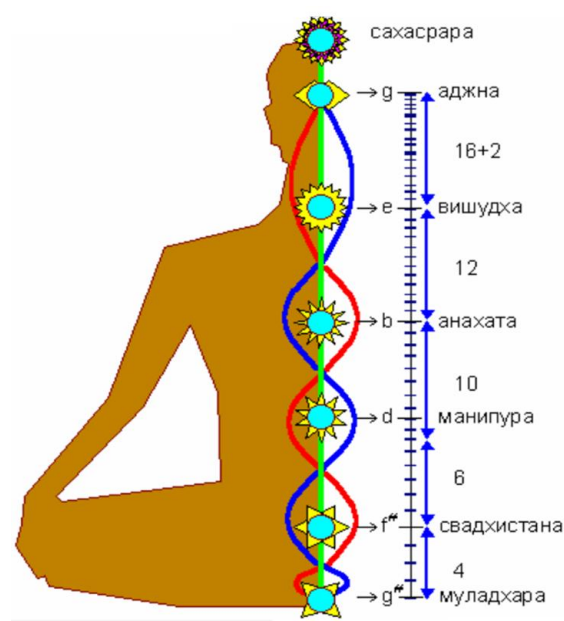
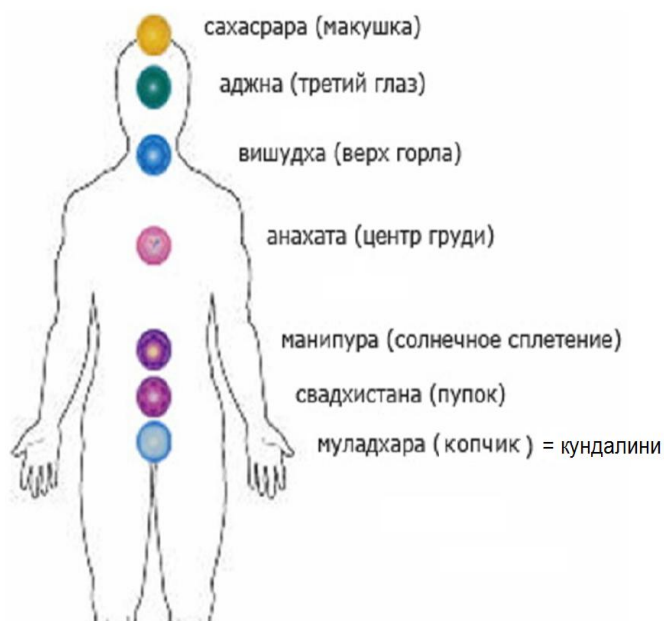


Рис. Б 13. Система наук

В.Е. Еремеев в фундаментальном труде "*Чертеж антропокосмоса*" (1993) рассматривает чакральную структуру человека<sup>1477</sup>:

<sup>1477</sup> "Многие видели кадры из зарубежных комедий: по какой-либо не садовник роняет шланг при поливке; шланг начинает крутиться и при этом всех Энергоинформационный обмен обливает. За глупыми, на первый взгляд, кадрами скрывается серьезная информация. Поверхностное трение потока воды о стенки трубы или шланга может к турбулентным эффектам на границе. В свою очередь это будет тормозить поток воды. Для сохранения ламинарности (равномерности) движения поток воды начинает закручиваться по ходу или против хода часовой стрелки в зависимости от северного или южного полушария планеты. Именно поэтому брошенный на землю шланг и полу начинает раскручиваться в результате реактивного действия струи. Иными словами, любой поток в инородной среде для сохранения своей устойчивости вынужденно закручивается. Все это натолкнуло на следующее рассуждение условный энергоинформационный канал, проходящий через человека обязательно должен вращаться... 1-й энергоцентр – отвечает за взаимосвязь с Абсолютом и Информационными Полями. 2-й – обеспечивает работу мозга и, в первую очередь, визуализацию мыслеобразов, телепатию и т. д. В затылочной области на астральном плане находятся зоны, отвечающие за выработку гормонов и ферментов... именно в эту область внедряются программы зомбирования. Иными словами, 2-й энерго-центр отвечает за неприкосновенность воли индивида. Традиционно в эзотерике считается, что "третий глаз" проецируется на центральную часть лба ближе к переносице – то место, куда индусы ставят красную точку. 4-й – сердечный. Но также отвечает и за газообмен. 5-й – "солнечное сплетение", "центр сборки", центр равновесия основных меридианов: правая рука – левая нога и левая рука – правая нога. Этот центр отвечает за работу желудка, поджелудочной железы, желчного пузыря и почек. 6-й – область пупка. Центр энергетического обеспечения. На физическом плане он отвечает за работу кишечника. 7-й – центр психологического равновесия. Вторичное его назначение на физическом плане – отвечать за половые функции. В случае внешнего зомбирования блок дистанционного управления проецируется на копчик. В восточной "энергетике" это 1-я чакра". – В.Ю. Рогожкин. ("*Эниология*", 2006).



Возникает проблема интерпретации учения о чакрах в духе современных медико-биологических представлений о человеке. Б. Л. Смирнов соотносит 7 главных чакр с нервными сплетениями: 1) муладхара (находится в промежности)<sup>1478</sup> – промежностное сплетение; 2) свадхистана (находится в районе половых органов и мочевого пузыря) – поясничное сплетение; 3) манипура (находится в районе пупка) – солнечное сплетение; 4) анахата (находится в районе сердца) – сердечно-аортальное сплетение; 5) вишудха (находится у основания горла) – сплетение сонных артерий с каротидным тельцем; 6) аджна (находится в середине головы, напротив межбровья) – узлы 10-го и 5-го нервов; 7) сахасрара (верхняя часть головы) – головной мозг [Махабхарата, 1981, с. 199].

Некоторые исследователи установили связь 6 чакр с рефлекторными зонами, железами внутренней секреции, с некоторыми органами, с шестью функциональными системами организма древнекитайской медицины. Седьмая чакра, сахасрара (чакра "тысячелепесткового лотоса"), является "сквозной" по отношению к "низшим чакрам", каждая из которых имеет определенное количество лепестков лотоса, не превышающее 16 (аджна – 2, вишудха – 16, анахата – 12, манипура – 10, свадхистана – 6, муладхара – 4). При этом 6 "низших" чакр объединены в квазизамкнутый комплекс двумя второстепенными каналами (пассивным, "лунным" – ида и активным, "солнечным" – пингала), которые объединяются главным каналом (сушумной), соединяющим указанный комплекс с сахасрарой.

Итак, аджну можно соотнести с мозгом или, точнее, с функциональной системой мозга и "управителя сердца", вишудху – с функциональной системой легких, анахату – сердца, манипуру – желудка, свадхистану – почек и муладхару – с функциональной системой печени.

Вполне закономерно соотносить: 1) муладхару с физическим телом человека (инстинкты); 2) свадхистану – с эфирным телом (ощущения) 3) манипуру – с астральным телом (эмоции); 4) анахату – с человеком как единством физического и духовного; 5) вишудху – с ментальным телом (мысль); 6) аджну – с телом интуиции (интуиция); 7) сахасрару – духовным телом (блаженство).

<sup>1478</sup> Кундалини представляет дремлющий потенциал человека и по общепринятому мнению находится в муладхара чакре. Отсюда следует, что человек обладает уникальной способностью самоосознания и понимания, которая обычно остается нетронутой и неиспользуемой. Человек редко использует даже часть своего потенциала. Вот какой смысл скрыт за символикой кундалини, пребывающей в муладхара чакре (<http://www.all-yoga.ru/page/1079>). Существуют и более низкие чакры, чем муладхара, — они называются атала, витала, сутала, талатала, расатала, маха-тала и патала. Они относятся к менее развитым формам жизни в животном царстве, в царстве насекомых, в растениях и в неживых объектах, вроде камней и минералов. Все они лишены самоосознания и даже потенциала к нему. Но у человека этот потенциал существует... кундалини дремлет в муладхара чакре. При ее пробуждении блаженство и понимание возрастают по мере ее подъема через более высокие чакры. В некоторых системах пробуждения сознания считается, что кундалини пребывает в другом месте. Например, буддисты полагают, что кундалини обитает в манипура чакре и что ее следует пробуждать там. В действительности тут нет никакого противоречия. Это лишь означает, что буддисты не считают человека стоящим на духовном пути, пока он не достиг уровня манипура чакры. Ниже этого уровня, на уровнях свадхистана и муладхара чакр, человек считается преимущественно инстинктивным и почти лишенным осознания и проницательности. Местоположение кундалини зависит только от определения. При желании можно считать, что духовный путь начинается в животном царстве или в неживой природе; в этом случае можно говорить, что кундалини обитает в чакрах, лежащих ниже муладхары, например, в патала чакре. Однако в йоге, тантре и большинстве других систем местоположение кундалини произвольно помещают в муладхара чакре, ибо именно на этом уровне бытия жизнь, в данном случае человек, начинает осознавать себя и развивать понимание, даже хотя оно остается очень эгоцентрическим и зачаточным. Существует даже много текстов йоги и тантры, в которых утверждается, что на самом деле кундалини пребывает в сахасраре, и в более высоком смысле это верно. Поэтому пусть вас не сбивают с толку внешне противоречивые утверждения относительно местоположения кундалини. В контексте практического применения техники Йога тантры, местом пребывания кундалини считается муладхара чакра. Об этом ясно говорится следующее: *"Сила сознания в виде кундалини пребывает в муладхара чакре. Она имеет форму змеи, свернувшейся в три с половиной кольца. Пока эта змеиная сила дремлет в человеческом теле, мужчины и женщины ведут инстинктивную жизнь"* (Г'херанд Самхита, 3/44:45).

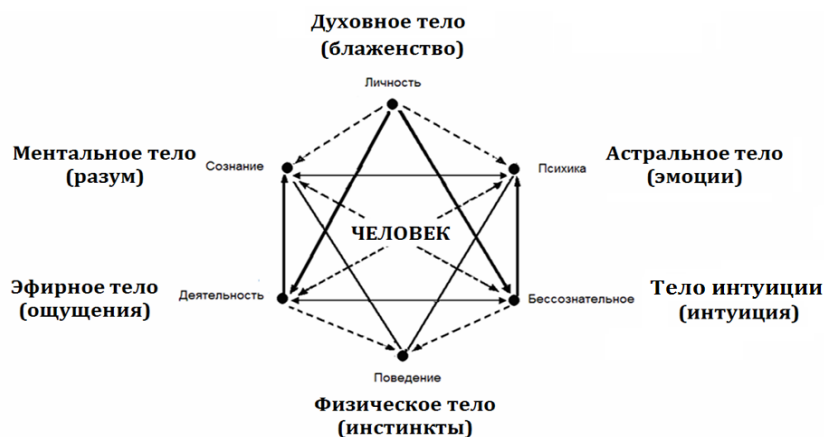


Рис. Б 14. Чакральная структура человека

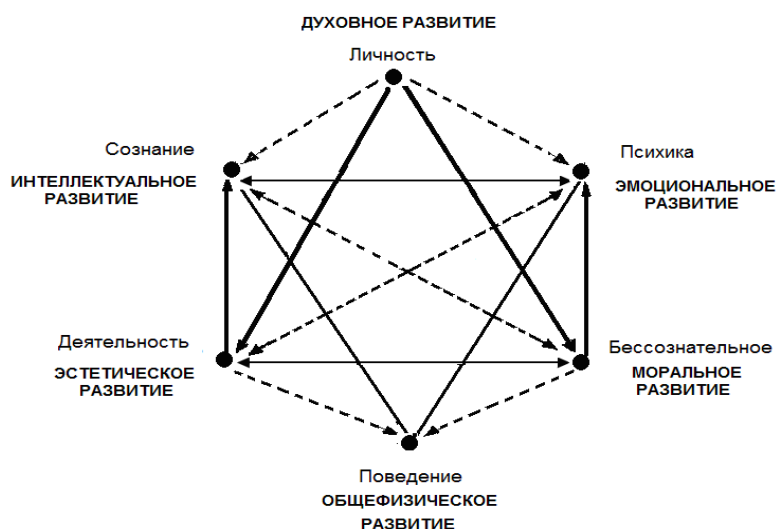


Рис. Б 15. Структура ребенка как субъекта развития в соответствии со структурой человека как предмета психологии

Первоначально духовное развитие дифференцируется на моральное и эстетическое (благо и красоту), являющихся контрарными сущностями (как писал Л.М. Толстой, “эстетичное и этическое – два плеча одного рычага: настолько удлиняется и облегчается одна сторона, настолько же сокращается и становится более весомой вторая сторона. Как только человек теряет моральный смысл, он становится особенно чувствительным к эстетичному” [ПСС, т. 53, с. 150, 79, 104]). Эстетическое развитие человека как способности выделять и манипулировать отдельными качествами объектов, далее реализуется в интеллектуальном развитии, а моральное как способность целостно реагировать на наличную ситуацию – в эмоциональном.

Эмоциональное и интеллектуальное дают в совокупности общефизическое развитие человека. При этом интеллектуальное противоречит моральному, а эмоциональное – эстетическому. Последнее ясно проявляется в психиатрических аспектах человека – в принципиальных различиях между шизотимным, циклоидным (холодно эмоциональным, эстетическим) и циклотимным, циклоидным (эмоциональным, моральным) типам человека.

В связи с этим можно привести и широко известную пирамиду (иерархию) человеческих потребностей, предложенную А. Маслоу:



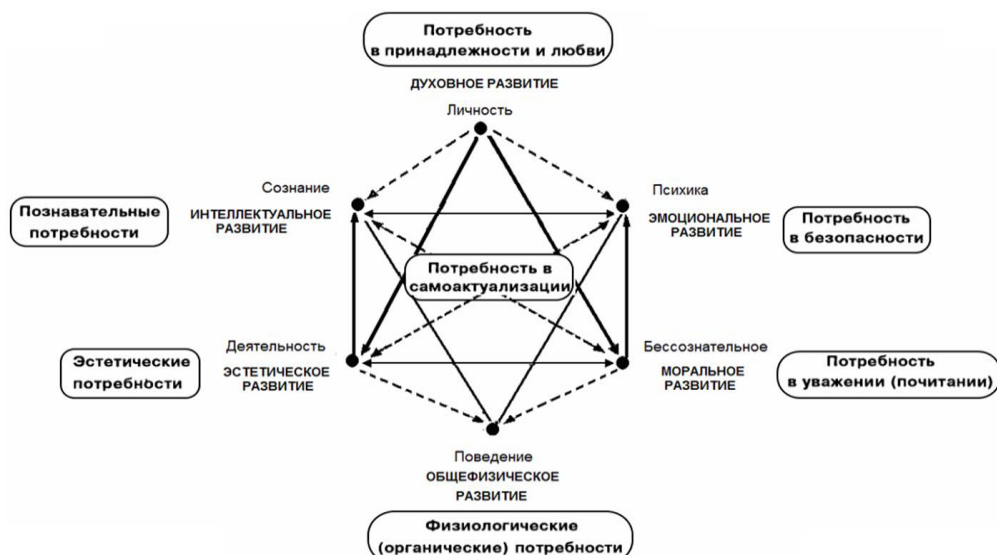


Рис. Б 16. Гексаграммная трактовка пирамиды (иерархии) человеческих потребностей

Рассмотрим характеристики самоактуализированной личности, по А. Маслоу:

1. Объективное восприятие действительности, выражающееся в четком отделении знания от незнания, в способности отличать конкретные факты от мнения по поводу этих фактов, существенные явления – от видимостей.
2. Принятие себя, других, мира такими, какими они есть.
3. Неэгоцентричность. ориентация на решение внешних проблем, центрированность на объекте.
4. Способность переносить одиночество и потребность в обособлении
5. Творческие способности
6. Естественность поведения, отсутствие стремления нарушать условности просто из духа противоречия
7. Дружелюбные отношения к любому человеку с хорошим характером, вне зависимости от его образования, статуса и других формальных характеристик
8. Способность к глубоким привязанностям, часто к немногим людям, при отсутствии постоянной безусловной враждебности к кому-либо
9. Нравственная определенность, четкое различие добра и зла, последовательность в нравственном сознании и поведении
10. Относительная независимость от физической и социальной среды
11. Сознание различия между целью и средством, умение не терять из вида цепь, но в то же время эмоционально воспринимать и средство само по себе
12. Крупномасштабность психического содержания и деятельности ("Эти люди приподняты над мелочами, обладают широким горизонтом, дальней временной перспективой. Они руководствуются широкими и универсальными ценностями")

Гексаграммный подход позволяет упорядочить мотивационную сферу человека. Можно представить разные подходы к пониманию мотивов [Айсмонтас, 2003, с. 243]:

| Подход                                 | Суть подхода   | Ученые   |
|--|--|--|
| Мотив как цель (предмет)               | Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы «зачем» и «для чего» осуществляется поведение, т. е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека   | А.Н. Леонтьев и др.  |
| Мотив как потребность                  | Эта точка зрения на мотив дает ответ на вопрос, «почему осуществляется активность человека», поскольку в самой потребности содержится активное стремление человека на преобразование среды с целью удовлетворения нужды  | С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов и др. |
| Мотив как намерение                    | Намерения тогда выступают в качестве мотива, когда человек либо принимает решение, либо когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В намерении присутствует влияние потребности и интеллектуальной активности человека, связанное с осознанием средств достижения цели  | Д.А. Леонтьев и др.  |
| Мотив как устойчивое свойство личности | Сторонники этого подхода считают, что устойчивые черты личности обуславливают поведение и деятельность человека в той же мере, что и внешние стимулы. К мотивационным чертам личности обычно относится тревожность, агрессивность, уровень притязаний, сопротивляемость фрустрации и др.   | М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин и др.                           |
| Мотив как побуждение                   | Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психические реакции, то она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Поэтому большинство сторонников этого подхода считают, что мотив — это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку | И.А. Джидарьян, В.Н. Мясищев и др.                               |



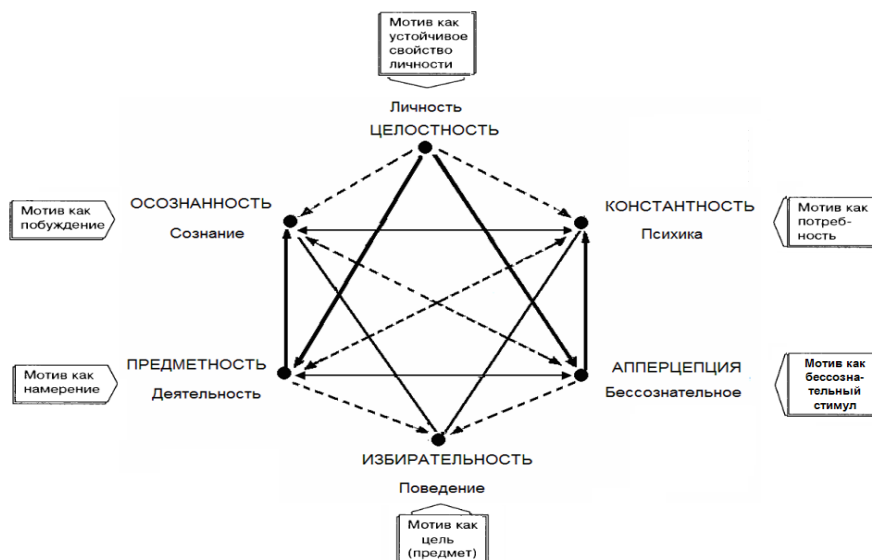


Рис. Б 17. Гексаграммная трактовка мотивов

Как видим, в гексаграммную схему добавлен мотив как бессознательный стимул, проистекающий из стимульного содержания психики, вытесненного в ее глубинные пласты.

Рассмотрим *законы гештальтпсихологии* [Айсмонтас, 2003, с. 146]:

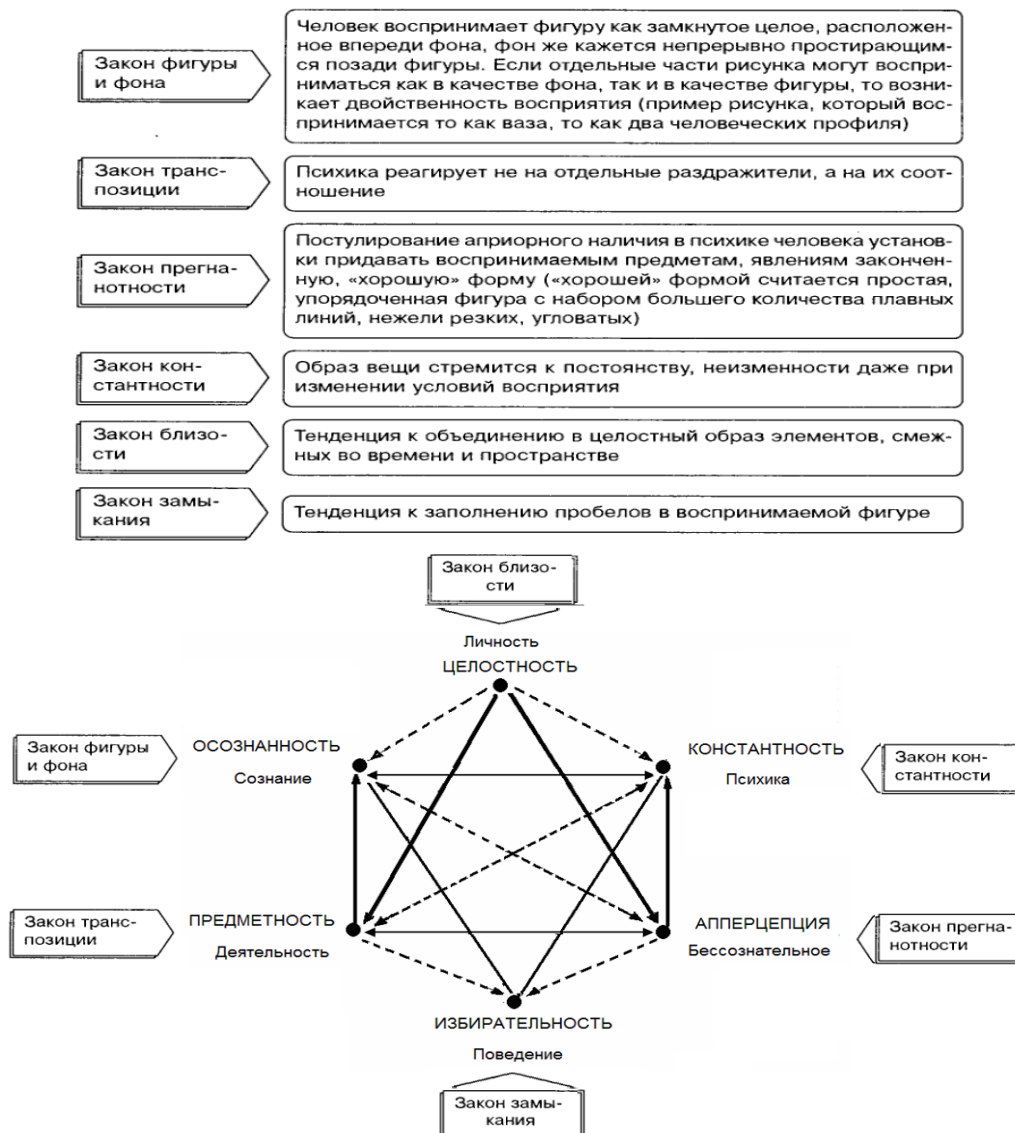


Рис. Б 18. Гексаграммная трактовка законов гештальтпсихологии

Рассмотрим психологическую характеристику *типов темперамента* [Мягков, Боков, 1999, с. 58-59]:

| №п/п | Психологические показатели          |                      | Темперамент |           |           |            |
|------|-------------------------------------|----------------------|-------------|-----------|-----------|------------|
|      |                                     |                      | холерик     | сангвиник | флегматик | меланхолик |
| 1    | Сензитивность                       | повышенная           |             |           |           | +          |
|      |                                     | пониженная           | +           | +         | +         |            |
| 2    | Реактивность                        | повышенная           | +           |           |           |            |
|      |                                     | пониженная           |             |           | +         | +          |
| 3    | Активность                          | повышенная           | +           | +         | +         |            |
|      |                                     | пониженная           |             |           |           | +          |
| 4    | Соотношение реактивности/активности | реактивность         | +           | +         |           |            |
|      |                                     | активность           | +           | +         | +         |            |
| 5    | Темп реакций                        | быстрый              | +           | +         |           |            |
|      |                                     | медленный            |             |           | +         | +          |
| 6    | пластичность / ригидность           | пластичность         | +           | +         |           |            |
|      |                                     | ригидность           | +           |           | +         | +          |
|      |                                     | экстравертность      | +           | +         |           |            |
|      |                                     | интровертность       |             |           | +         | +          |
| 7    | Сосредоточение внимания             | быстрое              |             | +         |           |            |
|      |                                     | медленное            | +           |           | +         | +          |
|      |                                     | легкая отвлекаемость |             |           |           | +          |
|      |                                     | неустойчивое         |             |           |           | +          |

|  |  |
|--|--|
| Сензитивность                                | реакция на наименьшую силу внешнего воздействия  |
| Реактивность                                 | сила эмоциональной реакции на внешние и внутренние раздражители одинаковой силы                            |
| Активность                                   | степень активности при воздействии на окружающих   |
| Темп реакции                                 | темп речи, скорость движений, находчивость и т. п.   |
| Пластичность / ригидность                    | быстрота адаптации к изменившимся условиям   |
| Экстравертированность / интровертированность | экстраверты больше реагируют на внешние раздражители, а интроверты — на собственные образы и представления |

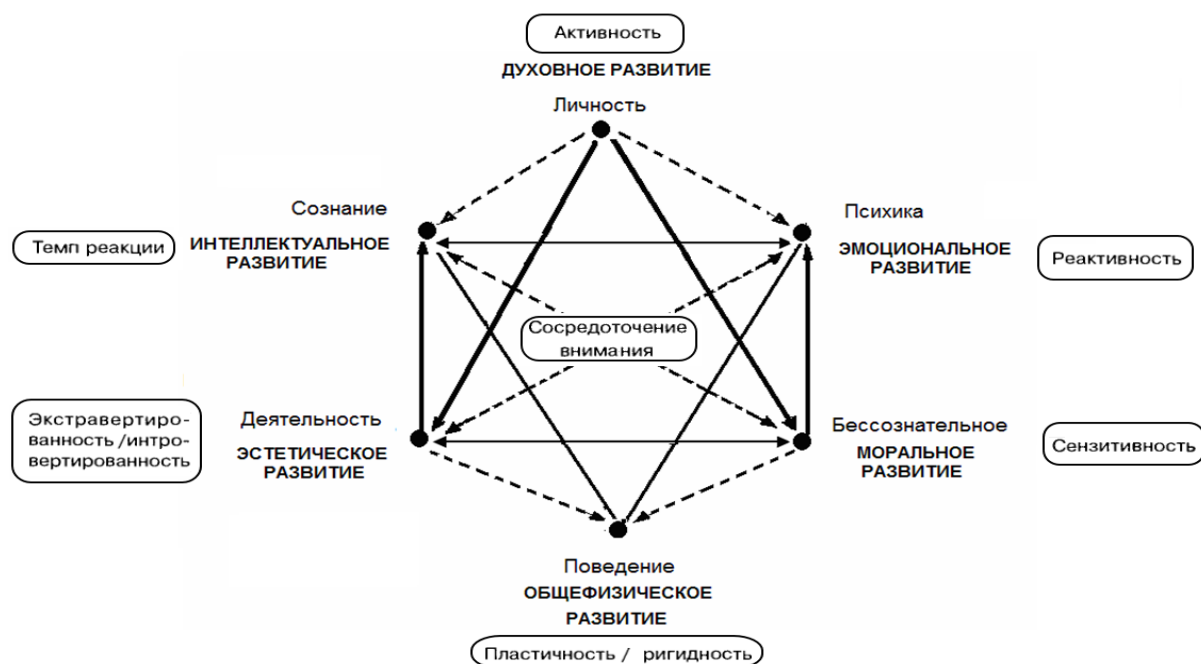


Рис. Б 19. Гексаграммная трактовка психологической характеристики типов темперамента

Рассмотрим различные **подходы к определению характера** [Айсмонтас, 2003, с. 267], выделив жирным шрифтом наиболее значимые аспекты <sup>1479</sup>:

(1) Л.С. Выготский: "Всякий отдельный человеческий организм имеет особый, ему одному присущий способ и характер **поведения в целом**, и эти особенности поведения, несмотря на индивидуальные различия, могут быть все же сведены к известным типам" [Выготский, 1991, с. 325].

(2) К. К. Платонов: "**Качество личности**, обобщающее наиболее выраженные, тесно взаимосвязанные и потому отчетливо проявляющиеся в различных видах деятельности **свойства личности**. Характер — "каркас" и подструктура личности, наложенная на ее остальные подструктуры" [Платонов, 1984, с. 163].

<sup>1479</sup> **Характер** (от греч. *charakter* — печать, особенность, признак, примета, черта) — индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обслуживающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах. Характер человека как социального существа детерминирован его общественным бытием. Он представляет собой единство **индивидуального и типического**.

(3) А. В. Петровский: "Совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в **деятельности** и общении, обуславливая типичные индивидуальные способы поведения" [Российская педагогическая энциклопедия, 1993-1999, т. 2., с. 535]

(4) С.Л. Рубинштейн: "Это закрепленная в индивиде система генерализованных **обобщенных побуждений**" [Рубинштейн, 1959, с. 134-136].

(5) Ю.Б.Гиппенрейтер: "Совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и **способы эмоционального реагирования**" [Гиппенрейтер, 2002, с. 267]

(6) В структуре характера выделяют обычно две группы черт. К первой группе черт относят те, в которых выражается система **отношений человека к действительности**. Ко второй группе черт относятся **волевые**, определяющие умение и готовность управлять своим поведением в соответствии с определенными принципами.

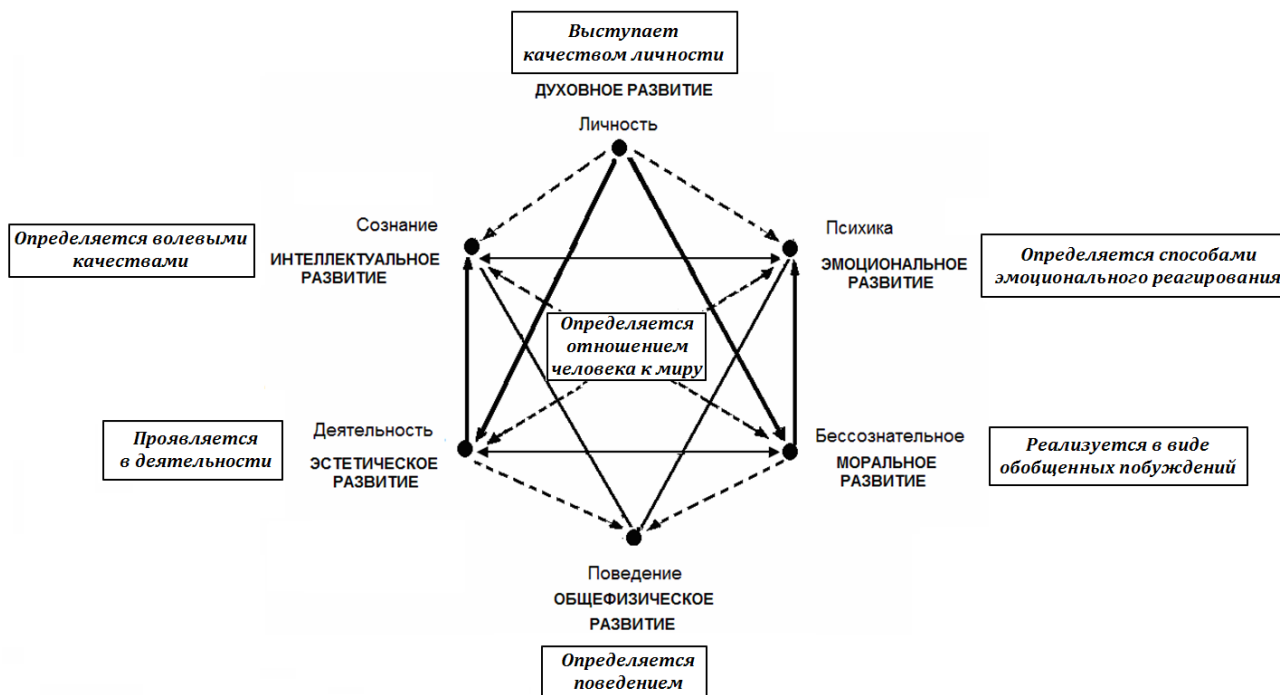


Рис. Б 20. Гексаграммная трактовка подходов к пониманию характера

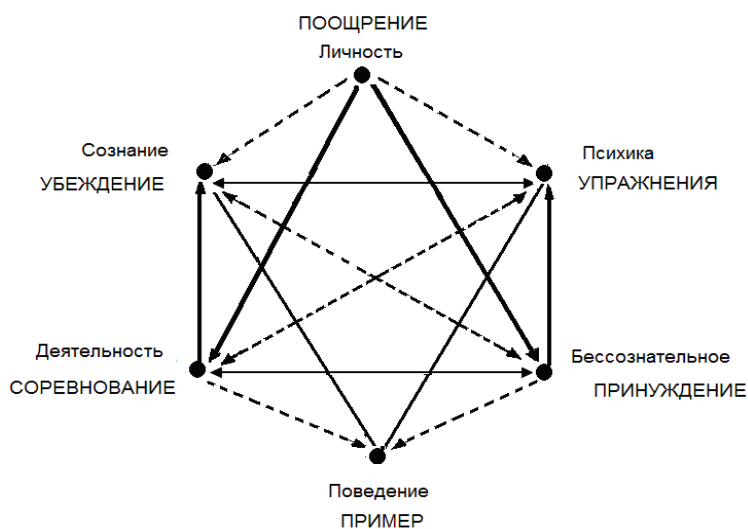


Рис. Б 21. Структура методов воспитания в соответствии со структурой человека как предмета психологии

Поощрение как фундаментальный принцип поведенческого подкрепления расщепляется на **принуждение** и **соревнование** (которые можно актуализировать посредством отрицательного и положительного подкрепления).

**Принуждение** развивается в **упражнение**, а **соревнование** – в **убеждение**.

При этом **убеждение** (по понятным причинам) противоречит **принуждению**, а **соревнование** как деятельностная продуктивная (творческая) категория противоречит **упражнению** как континуально-циклической репродуктивной категории.

Далее **убеждение** и **упражнения** формируют **пример** – как через осознание (убеждение) целесообразности поведенческого паттерна, так и через упражнения в рамках этого поведенческого паттерна.

Рассмотрим **структуру политических предпочтений**.



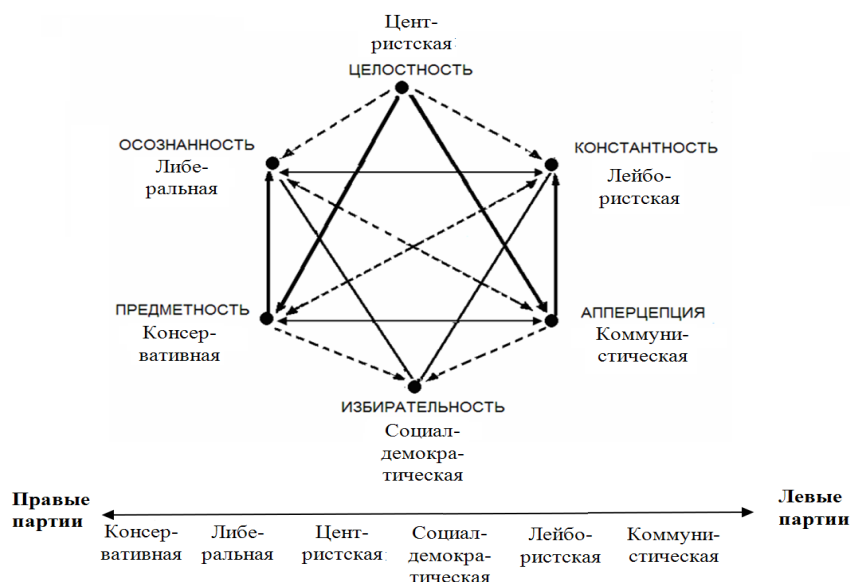


Рис. Б 22. Гексаграммная структура политических предпочтений

Далее рассмотрим **структуру закономерностей высшей нервной деятельности.**

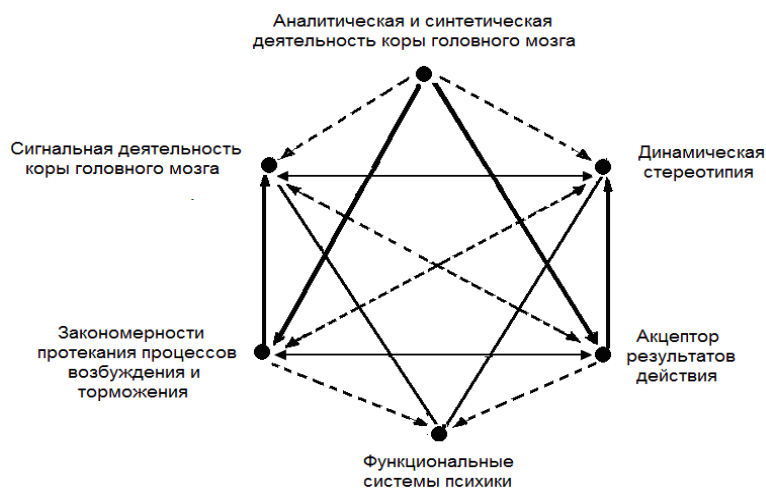


Рис. Б 23. Структура закономерностей высшей нервной деятельности

Сущность данной структуры становится более понятной, если рассмотреть теорию функциональной системы. Отметим, что особое значение для обоснования универсальной гексаграммной модели бытия и человека является ее адаптация к основным положениям **теории функциональной системы** А.К. Анохина, которая представляет собой наиболее совершенную модель структуры поведения человека и животных и находит богатое экспериментальное подтверждение.

Определяя функциональную систему как динамическую, саморегулирующуюся организацию, избирательно объединяющую структуры и процессы на основе нервных и гуморальных механизмов регуляции для достижения полезных системе и организму в целом приспособительных результатов, П.К. Анохин распространил содержание этого понятия на структуру любого целенаправленного поведения [Анохин, 1968; Данилова, Крылова, 1989; Судаков, 1997].

Функциональная система имеет разветвленный морфофизиологический аппарат, обеспечивающий за счет присущих ей закономерностей как эффект гомеостаза, так и саморегуляции. Обычно дифференцируют *два типа функциональных систем*.

1. Функциональные системы первого типа обеспечивают постоянство определенных констант внутренней среды за счет системы саморегуляции, звенья которой не выходят за пределы самого организма (например, функциональная система поддержания постоянства кровяного давления, температуры тела и т.п.; такая система с помощью разнообразных механизмов автоматически компенсирует возникающие сдвиги во внутренней среде).

2. Функциональные системы второго типа используют внешнее звено саморегуляции. Они обеспечивают приспособительный эффект благодаря выходу за пределы организма через связь с внешним миром, через изменения поведения; именно функциональные системы второго типа лежат в основе различных поведенческих актов, различных типов поведения.

Центральная архитектура функциональных систем, определяющих целенаправленные поведенческие акты различной степени сложности, складывается из следующих последовательно сменяющих друг друга стадий:

1) **Афферентный синтез** (*афферентный* (от лат. afferens – приносящий), несущий к органу или в него (напр., афферентная артерия); передающий импульсы от рабочих органов (желез, мышц) к нервному центру (афферентные, или центростремительные, нервные волокна).

- 2) **Принятие решения.**
- 3) **Акцептор результатов действия** (акцептор, от лат. acceptor – принимающий).
- 4) **Эфферентный синтез** (эфферентный (от лат. efferens – выносящий), выносящий, выводящий, передающий импульсы от нервных центров к рабочим органам, напр. эфферентные, или центробежные, нервные волокна).
- 5) **Формирование действия.**
- 6) **Оценка достигнутого результата.**

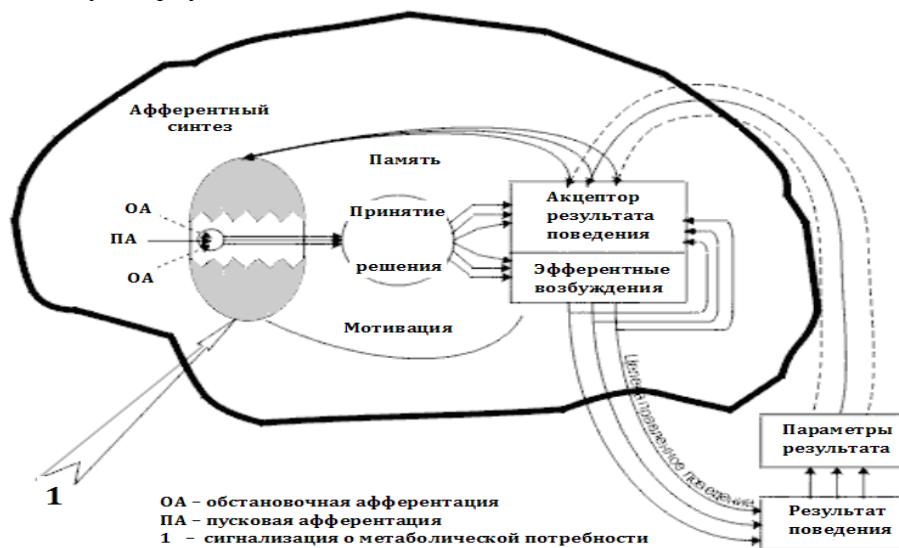


Рис. Б 24. Модель поведенческого акта П.К. Анохина

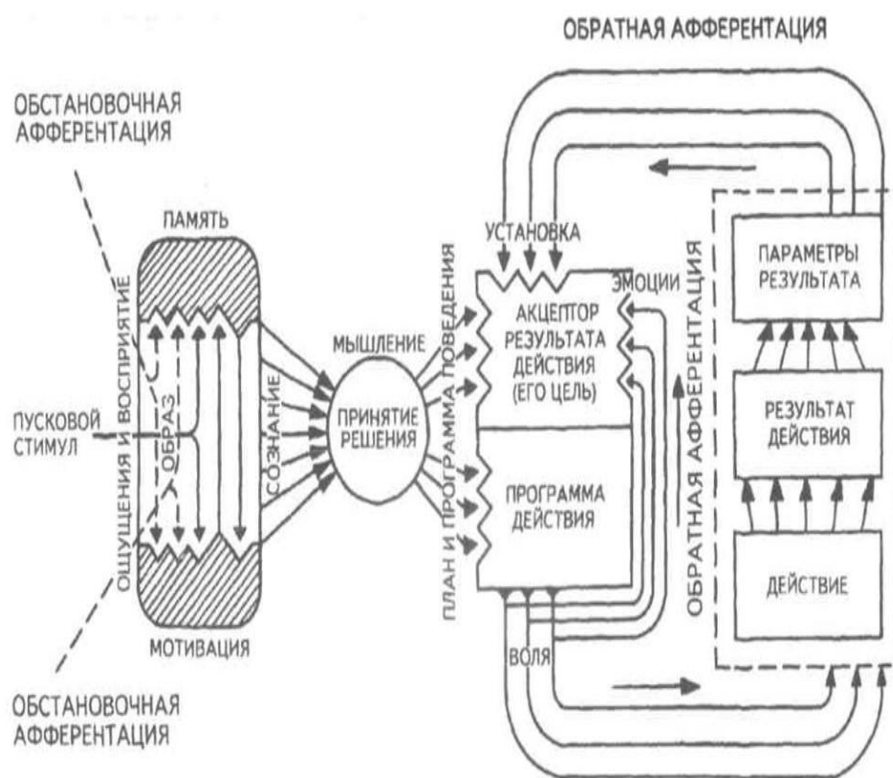


Рис. Б 25. Схема функциональной системы (по П.К.Анохину),  
дополненная изучаемыми в психологии процессами и состояниями [Немов, 2003]

**1. Поведенческий акт любой степени сложности начинается со стадии *афферентного синтеза*.**

Возбуждение, вызванное внешним стимулом, действует не изолированно. Оно непременно вступает во взаимодействие с другими афферентными возбуждениями, имеющими иной функциональный смысл. Головной мозг непрерывно обрабатывает все сигналы, поступающие по многочисленным сенсорным каналам. И только в результате синтеза этих афферентных возбуждений создаются условия для реализации определенного целенаправленного поведения.

Содержание афферентного синтеза определяется влиянием нескольких факторов: **мотивационного возбуждения, памяти, обстановочной и пусковой афферентации.**

**Мотивационное возбуждение** появляется в центральной нервной системе в следствии той или другой витальной, социальной или идеальной потребности. Роль мотивационного возбуждения в формировании афферентного синтеза

определяется тем, что *любая поступающая информация соотносится с доминирующим в данный момент мотивационным возбуждением*, которое действует как фильтр, отбирающий наиболее нужное для данной мотивационной установки.

Хотя мотивационное возбуждение является очень важным компонентом афферентного синтеза, оно не единственной его компонент. Внешние стимулы с их разным функциональным смыслом по отношению к данному, конкретному организму также вносят свой вклад в афферентный синтез. Выделяют два класса стимулов с функциями **пусковой** и **обстановочной** афферентации.

Условные и безусловные раздражители, ключевые стимулы (вид ястреба – хищника для птиц, вызывающего поведение бегства, и др.) служат толчком к разворачиванию определенного поведения или отдельного поведенческого акта. Этим стимулам присуща пусковая функция. Картина возбуждения, создаваемая биологически значимыми стимулами в сенсорных системах, и есть пусковая афферентация. Однако способность пусковых стимулов инициировать поведение не является абсолютной. Она зависит от той обстановки и условий, в которых они действуют.

*Обстановочная афферентация включает не только возбуждение от стационарной обстановки, но и ту последовательность афферентных возбуждений, которая ассоциируется с этой обстановкой.* Обстановочная афферентация создает скрытое возбуждение, которое может быть выявлено, как только подействует пусковой раздражитель.

Афферентный синтез включает также использование аппарата памяти. Очевидно, что функциональная роль пусковых и обстановочных раздражений в известной мере уже обусловлена прошлым опытом животного. Это и видовая память, и индивидуальная, приобретенная в результате обучения. На стадии афферентного синтеза из памяти извлекаются и используются именно те фрагменты прошлого опыта, которые полезны, нужны для будущего поведения.

Таким образом, на основе взаимодействия мотивационного, обстановочного возбуждения и механизмов памяти формируется так называемая интеграция или готовность к определенному поведению. Но, чтобы она трансформировалась в целенаправленное поведение, необходимо воздействие со стороны пусковых раздражителей.

**Пусковая афферентация** – последний компонент афферентного синтеза.

**2.** Завершение стадии афферентного синтеза сопровождается переходом в стадию **принятия решения**, которая и определяет тип и направленность поведения. Стадия принятия решения реализуется через специальную и очень важную стадию поведенческого акта – **формирование аппарата акцептора результатов действия**. Это аппарат, *программирующий результаты будущих событий*, в нем актуализирована врожденная и индивидуальная память животного и человека в отношении свойств внешних объектов, способных удовлетворить возникшую потребность, а также способов действия, направленных на достижение или избегание целевого объекта. *Нередко в этом аппарате запрограммирован весь путь поиска во внешней среде соответствующих раздражителей.*

До того как целенаправленное поведение начнет осуществляться, развивается еще одна стадия поведенческого акта – стадия **программы действия или эфферентного синтеза**. На этой стадии осуществляется интеграция соматических и вегетативных возбуждений в целостный поведенческий акт. Эта стадия характеризуется тем, что действие уже сформировано, но внешне оно еще не реализуется.

**3.** Следующая стадия – это само **выполнение программы поведения**. Эфферентное возбуждение достигает исполнительных механизмов, и действие осуществляется.

Благодаря аппарату акцептора результатов действия, в котором программируется цель и способы поведения, организм имеет возможность сравнивать их с поступающей афферентной информацией о *результатах и параметрах совершаемого действия*, т.е. с **обратной афферентацией**. Именно результаты сравнения определяют последующее построение поведения, либо оно корректируется, либо оно прекращается как в случае достижения конечного результата.

Следовательно, если сигнализация о совершенном действии полностью соответствует заготовленной информации, содержащейся в акцепторе действия, то поисковое поведение завершается. Соответствующая потребность удовлетворяется. И животное успокаивается.

В случае, когда результаты действия не совпадают с акцептором действия и возникает их рассогласование, появляется **ориентировочно-исследовательская деятельность**. В результате этого заново перестраивается афферентный синтез, принимается новое решение, создается новый акцептор результатов действия и строится новая программа действий. Это происходит до тех пор, пока результаты поведения не станут соответствовать свойствам нового акцептора действия. И тогда поведенческий акт завершается последней санкционирующей стадией – удовлетворением потребности.

Согласно теории функциональной системы, хотя поведение и строится на рефлекторном принципе, но оно не может быть определено как последовательность или цепь рефлексов. Поведение отличается от совокупности рефлексов наличием *особой структуры, включающей в качестве обязательного элемента программирование, которое выполняет функцию опережающего отражения действительности* (у человека – это феномен *симультанного, то есть мгновенного, узнавания, который в психологии помимо "опережающего отражения" получил названия "антиципации", "преперцепции"* [Анохин, 1978], *"объект-гипотезы"* [Грегори, 1972], *"преконцепции"* [Липпман, 1965], *прекогниции* и др.). *Постоянное сравнение результатов поведения с этими программирующими механизмами, обновление содержания самого программирования и обуславливают целенаправленность поведения.*

Опережающее отражение действительности реализуется не только на основе уже сформированного опыта поведения у человека и животного. Можно говорить о *способности живых существ считывать информацию из будущего*, поскольку это будущее может оказывать влияние на настоящее, о чем свидетельствует такой конструкт квантовой физики, как *"волны будущего"*, идущие из будущего в направлении настоящего<sup>1480</sup>. Кроме того, квантовая физика открыла эффект неразделимого единства фундаментального квантово-фотонного уровня Вселенной, на котором такие аспекты, как единое и

<sup>1480</sup> М. Лайтман в "Кабале" пишет, что если бы не было будущего, то аннулировалось бы и настоящее [Лайтман, 1993, кн. 1, с. 65].

Принимая во внимание онто и филогенетическую динамику полушарий головного мозга, можно сказать, что, "начав жизнь с обращенности в будущее время, человек заканчивает ее только с обременяющим сознание индивидуальным прошедшим временем. В этом смысле само переживание индивидуальной жизни субъектом может быть представлено как переход от будущего к прошлому" [Брагина, Доброхотова, 1988, с. 180]. В сказочном зеркальце Л. Кэрролла: "Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!" [Кэрролл, 1985, с. 215]. "Можно совершить ошибку в последний день своей жизни и всю жизнь расплачиваться за эту ошибку! К примеру, умирающий отец проклинает своих детей за то, что те плохо к нему относились. Дети же, в свою очередь, плохо всю жизнь относились к своему отцу потому, что проклянет их перед смертью!" – В.Ю Рогожкин ("Эниология", 2006).

множественное, часть и целое, причина и следствие, настоящее, прошедшее и будущее... не дифференцируются [Цехмистро, 1987, 2002]. Важными в этом контексте представляются также и феномены функциональной асимметрии мозга человека, которые обнаруживают способность человека к предвосхищению будущих событий [Брагина, Доброхотова, 1988].

Кроме того, здесь уместно говорить о *ретроградном торможении* (когда в процессе запоминания некоторого ряда информационных фрагментов последующие фрагменты, данные для запоминания, влияют на предыдущие, тормозя их запоминание) и некоторых удивительных психологических аспектах рассматриваемого феномена [Видеть будущее реально, 2011]: работа, которая готовится к печати в журнале *Journal of Personality and Social Psychology*, является результатом восьмилетнего исследования Дэрила Бема из Корнелльского университета в городе Итака, штат Нью-Йорк<sup>1481</sup>.

Обратимся к рассматриваемой нами *теории функциональной системы* П.К. Анохина. Ее анализ позволил нам сделать вывод, что схема поведенческого акта может быть адаптирована к гексаграммной модели бытия. Так, первый этап поведенческого акта – *афферентный синтез* – раскрывает природу *Ничто* (физического вакуума), которое содержит в себе скомпенсированные контрарные сущности – виртуальные частицы.

Мотивационное возбуждение можно сравнить с первоначальным божественным импульсом, который расщепляет *Ничто*. Память, обстановочная и пусковая афферентация отражают природу Божественной Троицы, которую мы рассматривали, когда анализировали процесс актуализации реальности в результате расщепления *Ничто* и предшествующий ему акт кенозиса (на рис. "Актуализация реальности"). При этом обстановочная и пусковая афферентации диалектически контрарны (противоположны) друг другу хотя бы потому, что обстановочная афферентация не может быть пусковой. А пусковая афферентация вызывает к жизни поведенческий акт в силу того, что ей необходимо преодолеть "инерцию" обстановочной афферентации.

Мы понимаем, что такое метафорическое сравнение *Ничто* с афферентным синтезом является достаточно мифологическим, однако если принимать парадигму целостности мира (реальности) и его фрактально-голограммные свойства, то в таком сравнении исследователю не найдет ничего странного.

Итак, в недрах афферентного синтеза, выступающего прообразом *Ничто*, на основе памяти (*нейтрального начала*) удерживаются (подобно виртуальным частицам физического вакуума) в скрытом латентном состоянии две противоположности – обстановочная и пусковая афферентация.

Далее мотивационное возбуждение, приводящее в действие поведенческий акт, расщепляет афферентный синтез на два контрарных начала – этап *принятия решения* и *акцептор результатов действия*. Первый этап разворачивается как линейная последовательность, а второй – как целостно-циклический акт, который на основе механизмов предвосхищения уже содержит в себе результат поведенческого акта, реализованного через процесс принятия решения.

Таким образом, *акцептор результатов действия* перерастает в *эфферентный синтез* (программу действия), а этап *принятия решения* – в этап *осуществление действия* (выполнение программы действия).

Итогом выполненного действия на уровне целеполагающих механизмов выступает *обратная афферентация* (оценка результатов совершенного действия), которая имеет тенденцию перерасти в *ориентировочно-исследовательскую деятельность* – новый афферентный синтез, когда поведенческий акт совершается снова.



Рис. Б 26. Адаптация поведенческого цикла П.К. Анохина к гексаграммной модели

Покажем данный рисунок в более полном виде.

<sup>1481</sup> Статистическая погрешность опытов Д. Бема составила один шанс на 74 миллиарда. "Я сознательно ждал, пока образуется критическая масса данных, чтобы быть уверенным в том, что это точно не статистическая погрешность", – сказал он. В своей статье, он описывает серию экспериментов с участием более чем 1000 студентов-добровольцев. В большинстве тестов, Д. Бем брал хорошо изученные психологические феномены и просто обращал вспять последовательность их проведения, таким образом, что событие, которое интерпретировалось как причина, происходило самым последним.

В одном из экспериментов, студентам показали список слов, а затем попросили вспомнить слова из него. Потом, они печатали отобранные случайным образом слова из того же списка. Станным образом, студенты лучше вспоминали именно те слова, которые затем им приходилось печатать, а значит, будущее событие повлияло на их способность к запоминанию.

В другом исследовании, Д. Бем адаптировал эффект "вдалбливания" – когда слово, появляющееся на короткий срок, воздействует на подсознание человека – так называемый 25-й кадр. К примеру, если при просмотре картинки котенка, появляется слово "урод", то человеку понадобится больше времени на то, чтобы решить, что картинка симпатичная, по сравнению с тем, когда появляется слово "красиво". Проведя эксперимент в обратном порядке, Бем обнаружил, что эффект 25-го кадра действует в обоих направлениях.

Эта работа была подвергнута тщательной проверке, как заявил Чарльз Джамд из Колорадского университета в Боулдере, который возглавляет редакционную коллегию журнала *Journal of Personality and Social Psychology* [Bem Daryl].

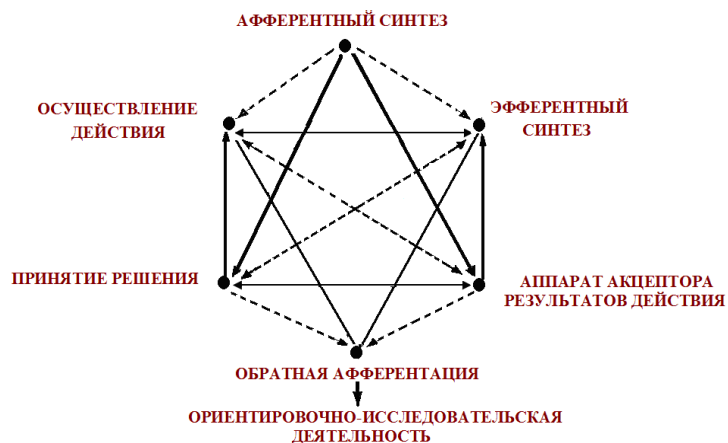


Рис. Б 27. Поведенческий цикл как логико-гексаграммный процесс

На основании вышеизложенного можно построить гексаграммную педагогическую систему, элементы которой обоснованы В.П. Беспалько [Беспалько, 1989, с. 6-7]:



Рис. Б 28. Педагогическая система, по В.П. Беспалько

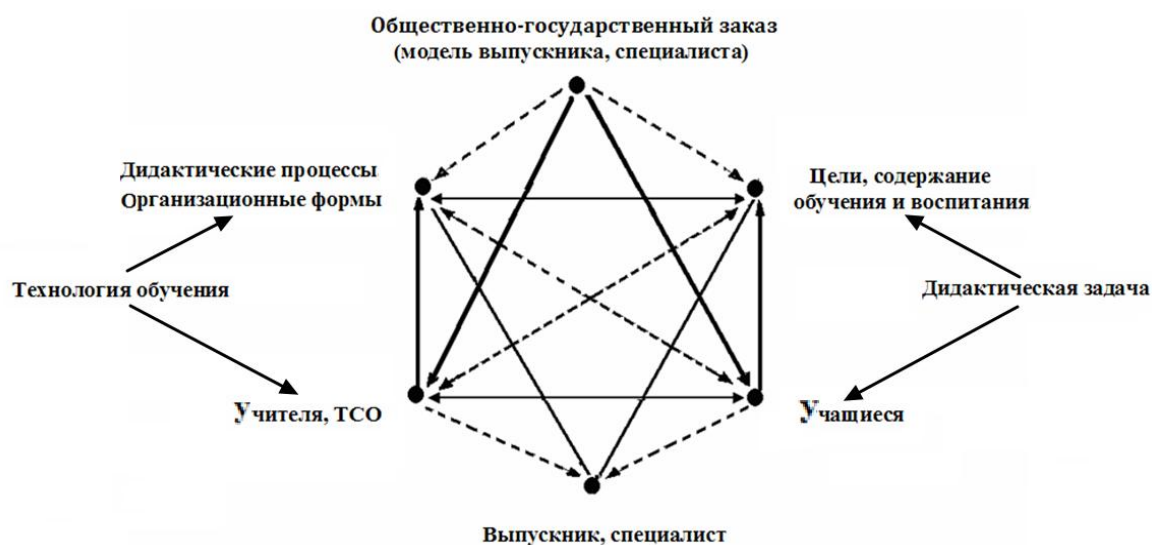


Рис. Б 29. Гексаграммная педагогическая система



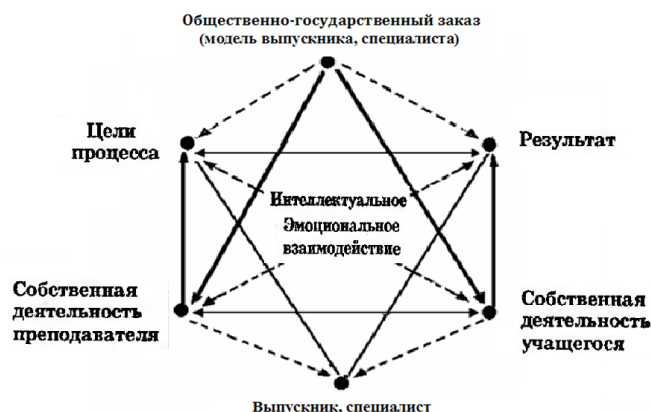
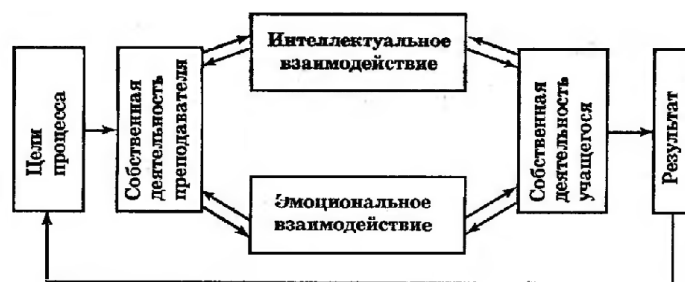


Рис. Б 30. Педагогическая система Б.Я. Сквирского [Сквирский, 1987] и ее преобразование в гексаграммную схему

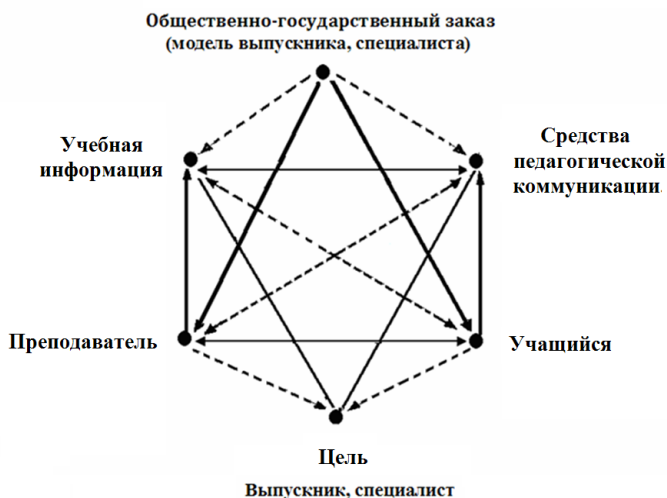
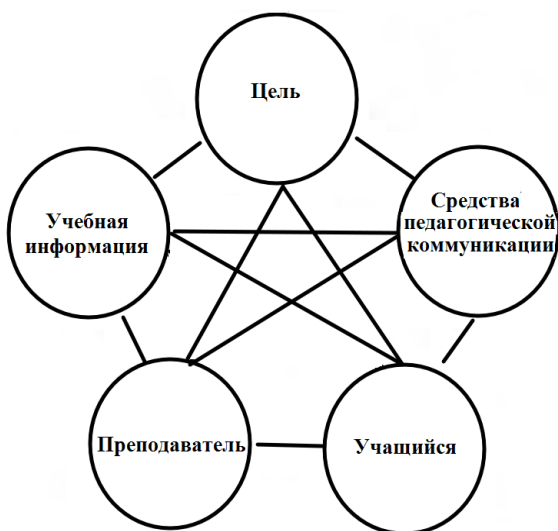


Рис. Б 31. Педагогическая система Н.В. Кузьминой и ее преобразование в гексаграммную схему

Метод (от гр. *methodos* — исследование) — способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины [Басова, 2000, с. 57]; вообще — прием, способ или образ действия; способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. В качестве метода могут выступать: система операций при работе на определенном оборудовании; приемы научного исследования и изложения материала; приемы художественного отбора, обобщения и оценки материала с позиций того или иного эстетического идеала и др. [БСЭ, т. 16, с. 162]. Существует более 200 определений понятия "метод". Герберт Нойнер и К. К. Бабанский понимают под методом обучения "последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала" и до полняют, что действия, из которых складывается метод, включают в себя определенные операции. Эти операции обозначаются термином "прием" [Педагогика, 1984, с. 303]. "Метод обучения предполагает прежде всего цель учителя и его деятельность имеющимися у него средствами. В результате возникает цель ученика и его деятельность имеющимися у него средствами ми" [Дидактика средней школы, 1982, с. 187]. И.Я. Лернер: "всякий метод является системой осознанных последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели" [Семущина, Ярошенко, 1990, с. 186; Лернер, 1981].

Покажем схему метода обучения, разработанная авторами "Дидактики средней школы" [1982], и ее преобразование по гексаграммному принципу:

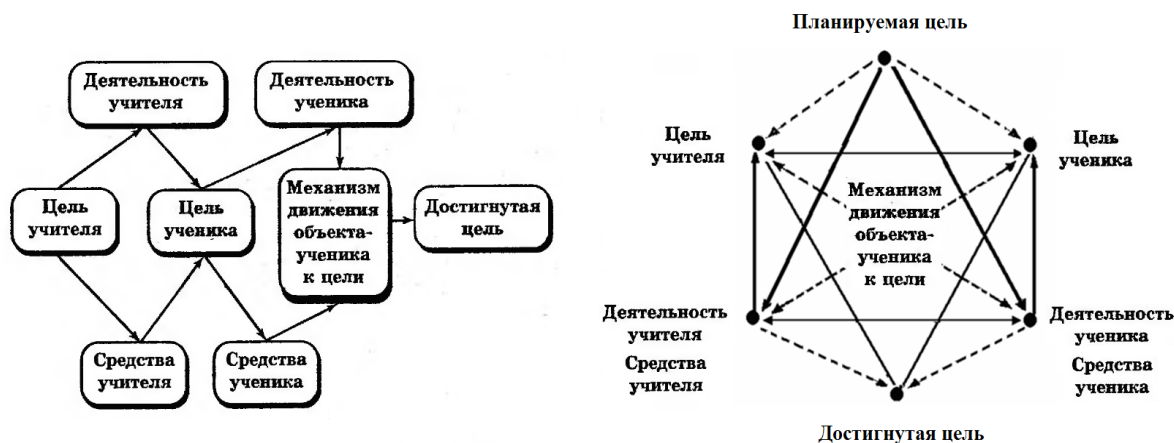


Рис. Б 32. Схема метода обучения, разработанная авторами "Дидактики средней школы" [1982], и ее преобразование по гексаграммному принципу

Подобным же образом можно структуризовать **концептуальную модель** [Педагогическая психология, с. 398-400]. Она является, согласно Д.В. Розинову, одной из важных составляющих профессионального сознания учителя. Понятие "концептуальная модель" в психологии появилось в инженерной психологии (введено Д.Т. Велфордом в 1961 году), где она дает возможность оператору соотнести разные части процесса в целом и действовать эффективно. Концептуальная модель понимается как разновидность динамического оперативного образа (информационного комплекса), как главное внутреннее средство (компонент психологической структуры) деятельности, который создаются в процессе учебы и тренировки (Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко), как комплексный целостный динамический образ объекта, в котором находит свое отражение динамика объекта, номинальная структура процесса (Н.Д. Гордеева, В.М. Демишвили, В.П. Зинченко). Следовательно, концептуальная модель – это определенный динамический синтез имеющейся информации, которая воспринимается в данный момент, а также которая берется из памяти (Б.Ф. Ломов), система навыков и представлений ("образов") оператора о реальной и прогнозируемой обстановке, в которой функционирует контролируемый объект в системе управления этим объектом (А.И. Галактионов). Концептуальная модель состоит из шести моделей.

Элементарная (частичная) концептуальная модель содержит оперативные единицы деятельности и виды связи между ними.

Технологическая концептуальная модель формируется из технологических оперативных единиц деятельности (понятие об отдельных элементах технологического процесса), связанных производственно-технологическими отношениями.

Функциональная концептуальная модель строится из функциональных оперативных единиц деятельности (понятие о состоянии технологического процесса), связанных причинно-следственным образом.

Информационная концептуальная модель формируется из информационных оперативных единиц деятельности (отклонение контролируемых параметров за пределы допустимых значений), связанных причинно-следственным образом.

Алгоритмизированная концептуальная модель создается из информационных оперативных единиц деятельности, связанных между собой алгоритмически.

Образная (интегральная) концептуальная модель создается из интегральных оперативных единиц деятельности (отдельные пространственные образы событий или их фрагменты, которые воспринимаются оператором симультанно образом), которые имеют пространственные и алгоритмизованные связи.

Согласно Б.Ф. Ломову, концептуальная модель как операционный образ формируется в результате взаимодействия входящих в ее состав структурных и статических компонентов. Структурные компоненты связаны с анализом проблемной ситуации, статические – с использованием априорной информации.

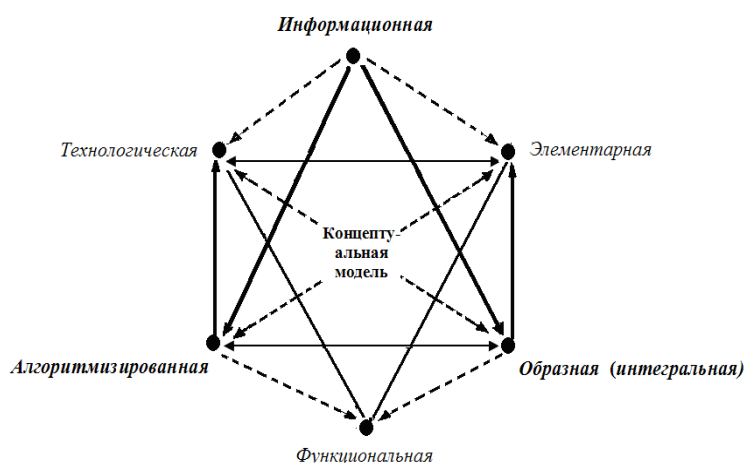


Рис. Б 33. Концептуальная модель

Общенаучная аксиоматика позволяет выделить **три главные и три вспомогательные тенденции развития современной науки**, которые соотносятся с элементами фундаментальной структурно-логической матрицы бытия (см. Рис. 14):

1) **интеграционно-фундаментализационно-глобализационная** (сближение точных и гуманитарных наук, форм общественного сознания, кристаллизация "единой науки" [Семенова, 2009, с. 87];

2) **гуманитарно-человекоцентрированная** (отход от идеала объективной научной истины, то есть познания "объекта самого по себе, бессубъектного объекта", что выражает субъект-субъектное мышление, учит в процессе познания личностных характеристик и др.);

3) **информационно-техногенная** (ориентация на информационное общество как перспективную тенденцию развития современной цивилизации);

– **эволюционно-синергетическая** (в которой мир в целом и каждый его элемент понимаются как динамические, подвижные структуры, которые развиваются и пересекают критические состояния);

– **иррационально-мифологическая** (поворот к сакрально-мифологическим источникам человеческой цивилизации, "движение лестницей вниз, что ведет вверх");

– **манипуляционно-директивная** (наука становится средством манипуляционного влияния на индивидуальное и массовое сознание).

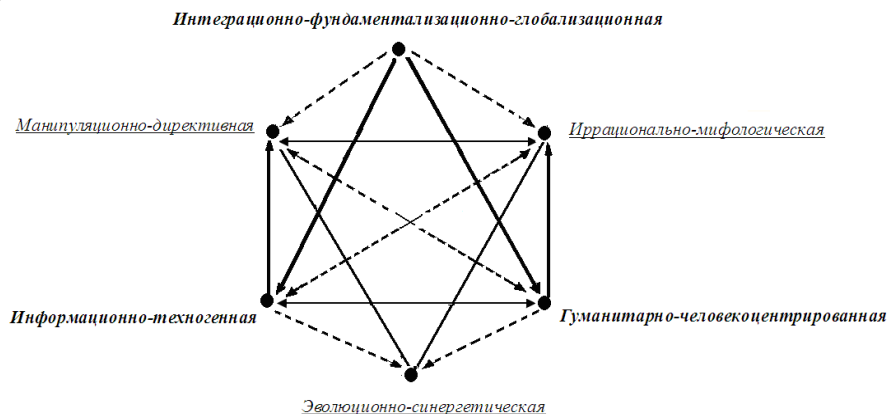


Рис. Б 34. Тенденции развития современной науки

**Структура субъектного ядра человека, по В.А. Татенко** [Татенко, 1996, с. 249; с. 286]

| <i>Интуиции субъектного ядра</i> | <i>Вербальные выражения интуиции</i> | <i>Субъективный механизм психической активности</i> | <i>Формула механизма</i>   |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| Экзистенциальная                 | Я существую, живу                    | Самовоплощение                                      | Я существую и я есть свободный субъект психической деятельности и деятельности |
| Экспирientальная (опытная)       | Я имею, содержу, владею              | Самоапперцепция                                     | Я хочу быть человеком  |
| Рефлексивная                     | Я оцениваю, примеряю, сравниваю      | Самооценивание                                      | Я могу быть человеком  |
| Актуальная                       | Я реализую, выполняю, достигаю       | Самоактуализация                                    | Я уверен в успехе, принимаю решение и начинаю действовать                      |
| Виртуальная                      | Я выбираю, намериваюсь, решаю        | Самоопределение                                     | Я должен достичь поставленную цель   |
| Потенциальная                    | Я могу, умею, способен               | Самопотенцирование                                  | Я доволен полусным результатом   |
| Интенциальная (намерение)        | Я хочу, желаю, стремлюсь             | Самополагание                                       | Я обретаю необходимый опыт субъектной активности в становлении себя человеком  |

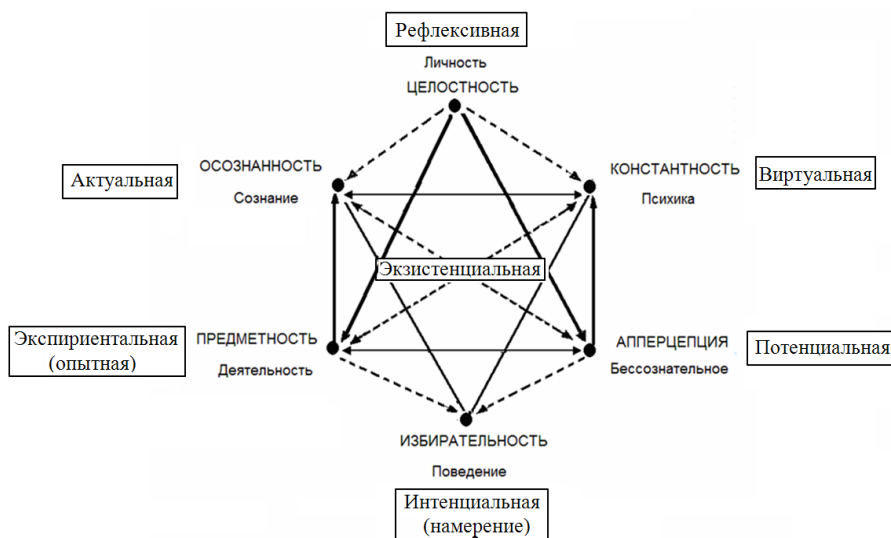


Рис. Б 35. Гексаграммная структура субъектного ядра человека



В своей книге *“Команды руководителей – причины успехов и не удач”* [Белбин, 2003], английский исследователь Мередит Белбин описал синдром “Аполлона”: неожиданно слабые результаты, которых добиваются коллективы, состоящие из людей, каждый из которых обладает выдающимися способностями и блестящим умом. Группы, состоящие из менее ярких личностей, могут действовать гораздо более плодотворно, но лишь при условии, что роли в них распределены правильно. В течение девяти лет М. Белбин и его коллеги из Henley Management College изучали сотрудников разных организаций по всему миру с помощью тестов и наблюдения за их поведением в группе. Были выделены 9 устойчивых типов поведения, связанных с личностью человека и характеризующих его взаимоотношения с другими членами команды и его вклад в деятельность группы. Эти девять ролей необходимы любому трудовому коллективу для успешной работы [Фенько, электронный ресурс; Белбин, 2003; Креггер, Тьюсон, 2006]:

**Организатор.** Если собрать вместе незнакомых людей и дать им какое-то общее задание, рано или поздно окажется, что один человек говорит другим, что нужно делать, потирает плечи и распекает неумелых. Это и есть организатор. Организаторы ориентированы на достижение цели любой ценой. Они требуют неукоснительного и четкого выполнения указаний, не терпят возражений и отговорок, могут запросто обидеть человека. Организаторы бесстрашны и непреклонны, но склонны остро реагировать на поражения. С ними сложно иметь дело: они неуживчивы, заносчивы, раздражительны и нетерпеливы, почти всегда “на взводе”. Однако благодаря своей целеустремленности они. Способны преодолевать инерцию и добиваться успеха. Организаторы процветают в ситуациях, когда от группы требуются четкие согласованные действия. Однако уверенность в собственной непогрешимости и недоверие к людям могут сделать организатора главной причиной конфликтов в команде. Поэтому оптимальной для организатора является должность линейного менеджера, обеспечивающего бесперебойный производственный процесс и железную дисциплину, в то время как его начальник улаживает многочисленные конфликты между ним и подчиненными.

**Координатор.** Главное качество координаторов – энтузиазм и способность воодушевлять и мотивировать работу коллег. По своей натуре они склонны доверять людям и принимать их такими, какие они есть, без ревности или подозрительности. Как правило, координаторы становятся лидерами в группе. Они спокойны, уравновешенны и невозмутимы перед спорщиками, тянущими одеяло каждый на себя, а преданность задачам команды обеспечивает им авторитет. В отличие от организатора координатор ориентирован не на достижение цели любой ценой, а на эффективное использование потенциала команды. Он признает и поощряет все таланты и способности людей, способствующие достижению цели. Он умеет общаться с людьми и избегать конфликтов, умеет найти каждому члену команды соответствующую роль. Координатор не склонен к постоянной опеке членов команды, его вмешательство в работу происходит только в критические моменты. В то же время он никогда не теряет контроль над ситуацией и в нужный момент принимает самостоятельные решения. Координаторы и организаторы, имеющие различные стили руководства, склонны конфликтовать, если им приходится работать совместно на одном должностном уровне. Команды нуждаются в обоих этих типах лидеров, но в разное время и при разных обстоятельствах. Координатор необходим на этапе выработки стратегии и долгосрочного планирования, когда для определения целей требуется творческое участие всех членов команды, а организатор – на этапе реализации проекта.

**Исполнитель.** Самым ярким качеством исполнителей является дисциплинированность. Они ответственно подходят к любой поручаемой работе, серьезно относятся к своим обязательствам, надежны, практичны, доброжелательны и несколько консервативны, то есть с большим уважением относятся к устоявшимся правилам и взглядам. Другой важной характеристикой исполнителей является их лояльность команде. Они с готовностью принимают поставленные перед ними цели, у них никогда не возникает даже мысли отказаться от работы, если она им не нравится или не вызывает интереса. Их призвание – выполнять работу, за которую больше никто не возьмется. В крупных организациях карьера таких людей обычно складывается очень успешно. Систематическое выполнение работы, которую необходимо делать, даже если она не приносит удовольствия, обеспечивает исполнителям успех и признание. Однако их консерватизм, отсутствие у них гибкости и мотивации достижений приводят к тому, что они медленно реагируют на новые идеи и сопротивляются изменениям. Поэтому в период реорганизации исполнитель рискует потерять свой пост.

**Перфекционист.** Об успехе команды судят по окончательным результатам. При этом многие люди почти патологически не могут довести начатое ими до конца. Перфекционисты же завершают все, что начинают. Это люди, которые стремятся довести все до совершенства. Их отличает внимание к деталям и стремление ничего не упустить. Они неторопливы, ориентированы на качество и менее всего интересуются эффектным и громким успехом. Как и исполнители, перфекционисты обладают огромной самодисциплиной, но в отличие от последних испытывают постоянное беспокойство и страх: а вдруг что-то будет сделано не так? Порой они тратят слишком много сил на достижение поставленных целей, которые при изменившихся обстоятельствах оказываются не столь уж важными. Если для исполнителей главное – преданность команде, то для перфекционистов – преданность конкретной задаче. Они часто занимают весьма высокие позиции именно потому, что заботятся о завершении намеченного и настаивают на этом даже в тех случаях, когда энтузиазм команды уже исчерпан.

**Общественник.** Нередко команды вынуждены включать в свой состав сложных в общении людей, чье участие в работе чревато конфликтами. В таких случаях особенно важна роль общественников, способных оказать смягчающее воздействие на ситуацию и предотвратить потенциальные конфликты. Основные качества общественников – общительность без склонности к доминированию и интерес к людям. Они ставят интересы команды выше своих собственных, умеют слушать других, находят общий язык со сложными людьми и выстраивают доверительные отношения со всеми окружающими. Их присутствие улучшает моральный климат и повышает степень сотрудничества членов команды. Общественники пользуются всеобщим уважением в команде. Их любят, но редко назначают на руководящие посты, поскольку они неспособны принимать решения в моменты кризиса или содействовать изменениям.

**Генератор идей.** Члены команды, способные предлагать новые идеи, нередко выглядят нелюдимыми чудаками. Это ярко выраженные индивидуалисты, чье мышление (а иногда и поведение) отличается большой оригинальностью. Для таких людей характерна прямота и честность в общении, порой переходящая в бестактность.

Независимость мышления, пренебрежение общепринятыми правилами и отсутствие “дипломатических” навыков обычно препятствуют их продвижению по служебной лестнице. В большинстве случаев они не занимают высоких постов, а становятся техническими специалистами. Только непредвиденные обстоятельства, которые ставят организацию в сложное

положение, угрожающее ее выживанию, могут привести генератора идей в высшее руководство организации. Поэтому генераторы идей чаще встречаются в новых, формирующихся компаниях, остро нуждающихся в нестандартных решениях.

**Критик.** Как и генераторы идей, критики обладают высоким интеллектом и являются их постоянными оппонентами. Критикам присуща реалистичность, здравый смысл и врожденный иммунитет к энтузиазму. У коллег они часто вызывают раздражение своей обособленностью, холодностью и язвительностью. Они не стремятся проталкивать собственные идеи и не склонны увлекаться чужими. Роль критика в команде заключается в том, чтобы трезво анализировать чужие предложения и выдвигать контраргументы. Чем больше звучит предложений и чем сложнее процесс принятия решений, тем важнее роль критика. Отсутствие энтузиазма и увлеченности оборачивается важным достоинством критика для команды, поскольку обеспечивает беспристрастность его суждений. Идеальная территория для критика – это деятельность, в которой успех или неудача зависят от относительно небольшого количества важных решений. Критики нередко занимают важные стратегические посты в штаб-квартирах крупных компаний. Несмотря на то что личность критика не соответствует образу типичного “человека команды”, часто они очень органично вписываются в коллектив и чувствуют себя комфортно, особенно если их роль ясна им самим и окружающим.

**Разведчик.** Разведчик выполняет в команде роль, аналогичную генератору идей, однако действует он совершенно другими способами. Основные качества разведчиков – общительность и любознательность. Умение устанавливать контакты и выстраивать отношения дает им возможность возвращаться в команду с новыми предложениями, которые часто оказываются очень ценными для ее дальнейшей работы. Разведчик – это человек, которого почти никогда нет на рабочем месте, а если он там, то говорит по телефону. Он ходит, наблюдает, встречается с людьми и задает им хорошо продуманные вопросы. Разведчики не столько сами предлагают оригинальные идеи, сколько “подбирают” фрагменты идей окружающих и развивают их. Разведчики, как правило, успешно ведут различные переговоры и добиваются успехов при организации нового дела. При управлении уже устоявшимся бизнесом они менее эффективны, так как слишком оптимистичны, не критичны и легко теряют интерес к собственным предложениям.

**Эксперт.** Эксперт – это член команды, обладающий редкими знаниями и навыками. Как правило, он гордится своими исключительными познаниями и стремится их постоянно демонстрировать. На совещаниях эксперт обычно выступает с пространными и малопонятными неспециалистам техническими пояснениями. В своей работе он проявляет большую самостоятельность и не терпит вмешательства менее компетентных людей. В отличие от исполнителей эксперты отказываются выполнять работу, которая им неинтересна. Зато в своей области они трудятся самоотверженно и с большим энтузиазмом. В организации такие сотрудники обычно сосредоточены в аналитическом отделе или проектной лаборатории, где они могут годами биться над каким-нибудь гениальным проектом, который никогда не будет внедрен в производство. Отрицательным качеством эксперта является исключительная преданность своей узкой области, мешающая ему видеть общую картину и принимать требования команды.

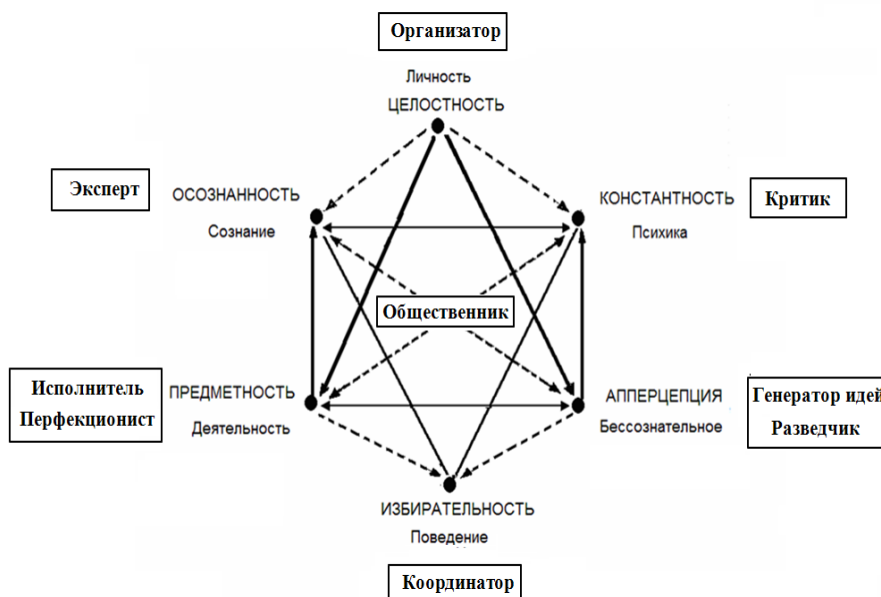


Рис. Б 36. Гексаграммная структура системы командных ролей

Э.А. Соснин, А.В. Шувалов, Б.Н. Пойзнер в книге "*Лидер и управление жизненным циклом системы: шкала творчества, примеры, натюграфии*" (2003) создали целостное учение о лидерах. Рассмотрим основные ее аспекты.

| <b>СТИЛЬ ЛИДЕРСТВА</b>  | <b>Субъект творческой деятельности, соответствующий стилю лидерства, его девиз</b> | <b>Активность по отношению к субъективному /объективному</b> | <b>Типичный ход мыслей и поступков субъекта</b>   | <b>Возможные дополнительные действия субъекта при реагировании на несоответствие "внешнее/внутреннее"</b>  |
|---|--|--|---|--|
| 1. Неформальные, идейные лидеры (Гении): ставится новая цель, которая разрушает стереотипы и дается примерный набросок ее осуществления   | Гений – "мы способны сделать этот мир лучше!"                                      | Создает / создает  | "Нужно гармонично менять и внутреннее и внешнее" (полная перестройка!                                   | 1. Постановка цели Z и ее передача Талантам<br>2. Разработка планов, в которых для достижения цели используются Таланты<br>3. Недопущение к делам Хитрецов и Потребителей<br>4. Использование результатов работы Революционера по слову устаревшей системы, если необходимо                              |
| 2. Инструментальные лидеры (Таланты): сообщество признает за лидером то, что он обладает наибольшими знаниями и компетентностями для решения групповых задач и достижения поставленных целей  | Талант, "мы то, какие инструменты мы используем"                                   | Улучшает / создает   | "Дайте мне точку опоры и я переверну Землю (активная перестройка)                                       | 1. Использование "точки опоры", сформулированной Гением, для создания новых операторов.<br>2. Включение в работу Мастеров.<br>3. Разработка подробного плана обкатки целенаправленной системы деятельности (ЦСД).<br>4. В редких случаях приглашение Хитрецов для расширения воспроизводства функций ЦСД |
| 3. Цеховые, локальные лидеры (Мастера) (по Р.К.Мертону): сохранение положения в иерархии благодаря связям и профессиональным навыкам, достаточным, чтобы контролировать воспроизводство сложившейся системы деятельности  | Мастер, "в хозяйстве должен быть идеальный порядок!"                               | Сохраняет / улучшает   | "Внешнее можно изменить по кусочкам, постепенно, и это длинная дорога" ("пассивная перестройка")        | 1. Работа над мелкими усовершенствованиями внешнего.<br>2. Ориентация на обслуживание нужд Потребителей<br>3. Мелкие усовершенствования того, что предложено Талантами<br>4. Приглашение Хитрецов  |
| 4. Номинальные лидеры (Потребители): сохранение положения вещей в установившейся системе. В этих условиях изменения кажутся большинству ненужными, поэтому требуется лояльный к членам группы управляющий, который ни на чем не настаивает, принимает все предложения членов группы, не конфликтует.                        | Потребитель, "верьте – все утрясется само собой и все будет хорошо!"               | Сохраняет / сохраняет  | Ресурсов так мало, что "нам бы только ночь простоять, да день продержаться" (подстройка, маскировка"    | 1. Поддержание среди Потребителей терпимости к недостаткам ЦСД<br>2. В симбиозе с Мастерами – создание увеличивающих самомнение Потребителя изобретений.<br>3. Маскировка отсутствия прогресса в развитии ЦСД  |
| 5. Иерархические лидеры (Хитрецы): удержание положения в иерархии (безотносительно личных достоинств и качеств субъекта) для контроля за ЦСД в фазе стагнации и получения от этого бонусов и "откатов"  | Хитрец, "контролируй ренту!"   | Сохраняет / разрушает  | "Раз мне не по силам изменить внешнее, то постараюсь извлечь из ситуации выгоду" (пассивное разрушение" | 1. Симбиоз с Талантами для получения "ареала" для получения ренты<br>2. После создания условия для получения ренты – замена Талантов на Мастеров.<br>3. Имитация созидательной деятельности (для Потребителей).  |
| 6. Авторитарные жесткие (Революционеры) (по К. Левину): захват власти для разрушения стагнирующей ЦСД, а потом, когда система разрушена - ради удержания власти. Для этого – пресечение инициатив и обсуждений, силовое подчинение членов группы, удаление несогласных, возвышение довольных существующим положением вещей. | Революционер, "разрушая, властвуй"   | Разрушает / разрушает  | "То. Что меня ранит, должно быть уничтожено" (активное разрушение)                                      | 1. Использование Талантов и Мастеров для ускорения разрушения (им ставится такая задача).<br>2. Заигрывание с Гениями (с последующим их уничтожением)<br>3. Уничтожение Хитрецов (чистки)<br>4. Игра на фантазиях Потребителей   |

**Показатели корреляции стиля лидерства и психиатрического диагноза**

| <b>Стиль лидерства</b>      | <b>Частота психиатрических диагностических групп, %</b> |                            |   |                            |                              |                           |                               |
|-----------------------------|---|----------------------------|---|----------------------------|------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
|                             | Расстрой-ства шизоф-реноподобного характера             | Аффектив-ные рас-стройства | Болезни зависимо-сти (алкого-лизм и т.п.) | Истеричес-кий тип личности | Невротиче-ские рас-стройства | Другие псих. забо-левания | Психичес-ки здоровые субъекты |
| 1. <b>Идейный</b>           | <b>32,7</b>   | 19,6                       | 3,5                                       | 2,9                        | 7,7                          | 20,6                      | 13,0                          |
| 2. <b>Инструмен-тальный</b> | 16,6  | 20,3                       | 4,8                                       | 11,0                       | 7,4                          | 26,2                      | 3,7                           |
| 3. <b>Цеховой</b>           | 19,6  | 25,4                       | 5,6                                       | 5,8                        | 1,9                          | 21,9                      | 9,8                           |
| 4. <b>Номинальный</b>       | 0   | <b>30,7</b>                | 0   | 15,3                       | 7,6                          | 15,7                      | <b>30,7</b>                   |
| 5. <b>Иерархический</b>     | 7,0   | 21,4                       | 0   | <b>35,7</b>                | 0                            | 35,2                      | 0,7                           |
| 6. <b>Авторитарный</b>      | 25,6  | 15,4                       | 5,1                                       | 5,1                        | 0                            | 36,0                      | 12,8                          |

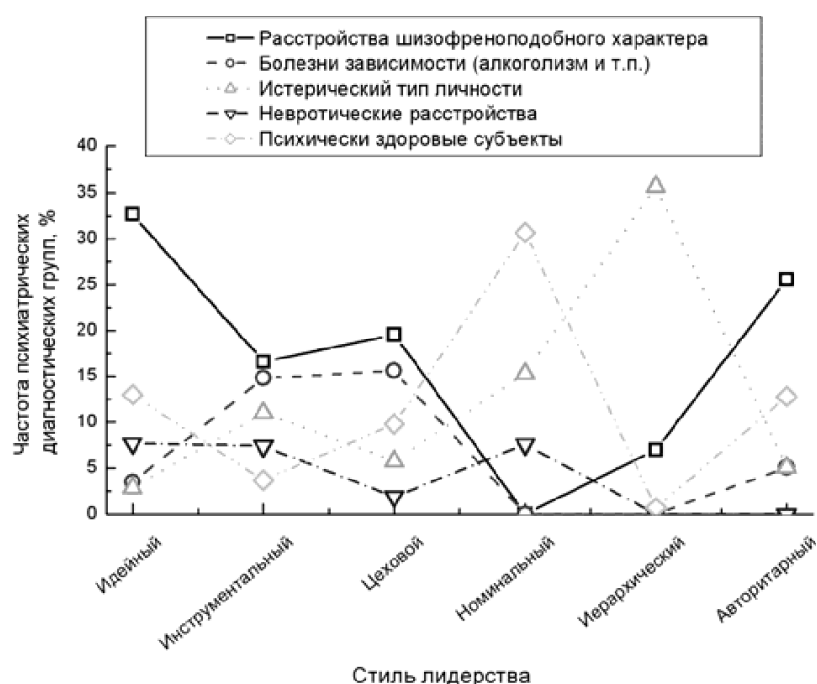


Рис. Б 37. Графическое изображение корреляций стиля лидерства и психиатрического диагноза

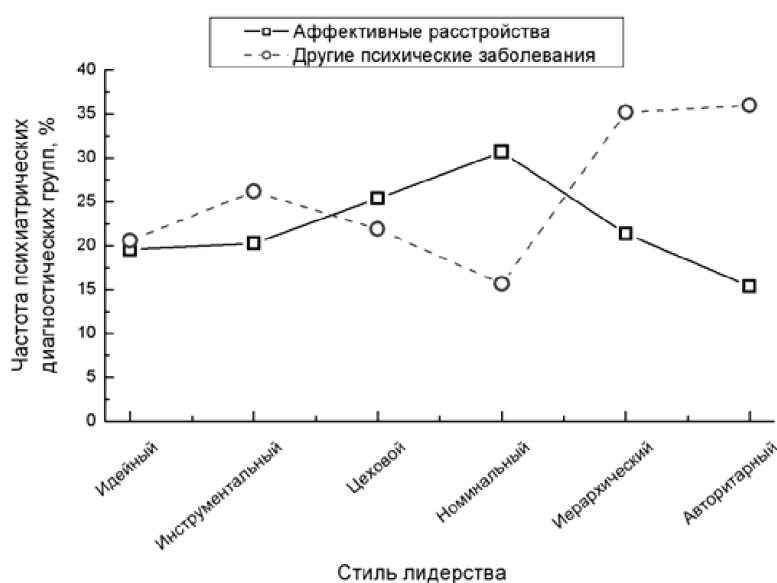


Рис. Б 38. Графическое изображение распределения случайной величины

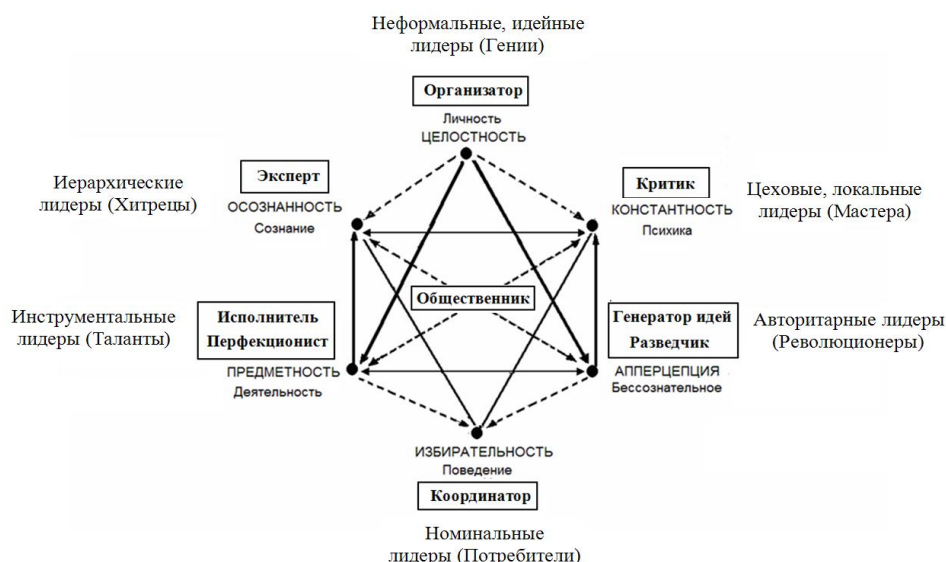


Рис. Б 39. Гексаграммная структура лидерства

В этой связи рассмотрим **координацию типов профессий человека**, каковых, как известно, пять: человек-человек, человек-знаковая система, человек-художественный образ, человек-природа, человек-техника (Е.А.Климов [Климов, 1990]). Шестым типом можно назвать человек-метафизический объект (священник, философ, оккультист и проч.):

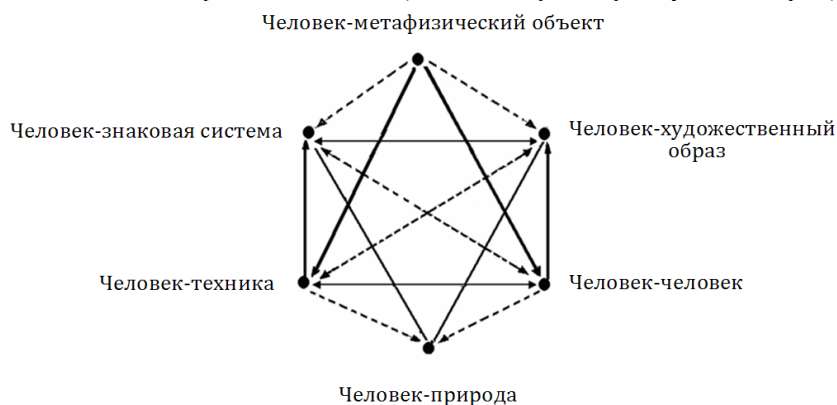


Рис. Б 40. Гексаграммная структура типов профессий

Рассмотрим некоторые **классификации человека (личности) в контексте профессиональной деятельности**. В 1922 г. Э.Шпрингер в работе "Основные идеальные типы индивидуальности" выделил следующие интересные для профконсультанта типы **в соответствии с преимущественными установками людей**: теоретический человек; экономический человек; эстетический; социальный; политический; религиозный [Шпрингер, 1982].

Л. А. Йовайша разделял все профессии **по профессиональным ценностям**: ценности общения; интеллектуальная активность; практико-техническая активность; художественная активность; соматическая активность; материальная (экономическая) активность [Йовайша, 1983].

Привлечем и типологию Дж.Голланда (Дж. Холланда), основанную на **сопоставлении типов личности и типов профессиональной среды**. Он выделяет следующие основные типы (типы личности и типы профессиональной среды): реалистический тип (техника, мужские профессии) – Р; интеллектуальный тип – И; социальный – С; конвенционный (знаковые системы, требующие структурированности) – К; предпринимательский – П; артистический тип – А. [Шпрингер Э. ]. Предполагается, что определенному личностному типу должен соответствовать свой тип профессиональной среды, что и обеспечивает более полноценную реализацию работника в своем труде. В таблице представлены примерные соотношения типов личности и типов профессиональной среды.

**Примерное соотношение типов личности и типов профессиональной среды [Пряжникова, Пряжников, 2005, с. 61]**

| ТИП ЛИЧНОСТИ | ТИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ |    |    |    |    |    |
|--------------|----------------------------|----|----|----|----|----|
|              | Р                          | И  | С  | К  | П  | А  |
| Р            | ++                         | +  | -- | +  | -  | -  |
| И            | +                          | ++ | -  | -  | -- | +  |
| С            | --                         | -  | ++ | -  | +  | +  |
| К            | +                          | -  | -  | ++ | +  | -- |
| П            | -                          | -- | +  | +  | ++ | -  |
| А            | -                          | +  | +  | -- | -  | ++ |

**Примечание.** Плюсами и минусами отмечена степень соответствия: "++" – сильно соответствует; "+" – соответствует; "-" – не соответствует; "--" – сильно не соответствует.

Приведем данные классификации в гексаграммной схеме:

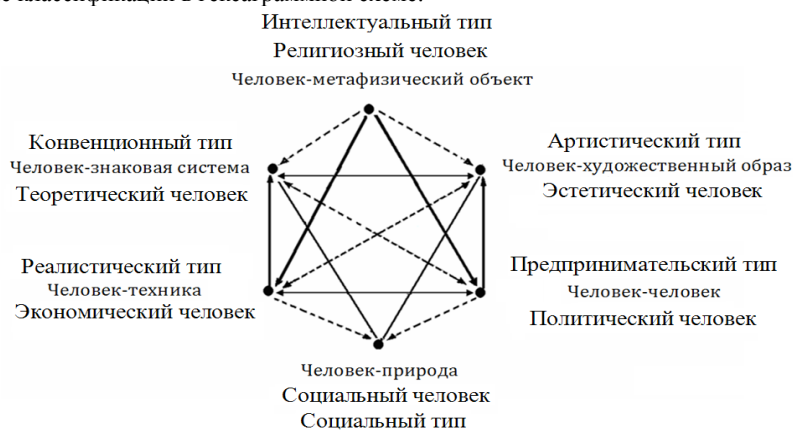


Рис. Б 41. Гексаграммная структура типов профессий и типов личности

**Типология людей** Л.Н.Гумилева построена по пассионарно-аттрактивному принципу. Выстраивается социально-географическое, культурно-историческое пространство, где ось аттрактивности имеет полюсы: эгоизм (основанный на рассудочной деятельности человека) и аттрактивность ("странное стремление к истине, красоте, справедливости"); ось пассионарности имеет полюсы: инстинкт самосохранения и пассионарность как антиинстинкт ("неоправданный риск ради достижения иллюзорных целей"). В итоге Л.Н. Гумилев дифференцирует такие людей: обыватели; бродяги-солдаты; преступники; честолюбцы; деловые люди; авантюристы; ученые люди; творческие люди; пророки; нестяжатели (бескорыстные люди); созерцатели; искусители [Гумилев, 1990, с. 327-330]. Л.Н.Гумилев отмечал при этом, что "для изучения отдельной особи предлагаемая точка зрения и система отсчета дают очень мало" [Гумилев, 1990, с. 332], поскольку она эвристична в позволяет рассматривать и сопоставлять самоопределение различных культурно-исторических типов людей.

**Типология самоопределения** М.Р.Гинзбурга предполагает выделение жизненного поля ("совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, – охватывающего прошлое, настоящее и будущее") личности, в рамках которого разворачивается профессиональное и жизненное самоопределение [Гинзбург, 1995, с. 21-22]. "Психологическое настоящее, – отмечает М.Р.Гинзбург, – существует как действительность: его функцией является саморазвитие. Поэтому вертикальная составляющая психологического настоящего, относящаяся к ценностно-смысловой плоскости, представляет собой самопознание, т. е. ориентацию в ценностно-смысловом содержании индивидуального сознания. Горизонтальная составляющая психологического настоящего, принадлежащая к пространственно-временной плоскости, может быть охарактеризована как самореализация (т.е. реальное действие, воплощение ценностей и смыслов в различных видах деятельности)" [Гинзбург, 1995, с. 23].

В таком же ключе строятся психологические пространства для прошлого и будущего, когда прошлое, существующее как опыт, по вертикали (в ценностно-смысловой плоскости) представлено установками и отношениями, а по горизонтали (в пространственно-временной плоскости) – опытом в его традиционном понимании. Психологическое будущее в ценностно-смысловой плоскости представлено мысленной проекцией человека в будущее, а в пространственно-временной плоскости – конкретным планированием жизни во времени, т. е. жизненными и профессиональными планами. На основании этого М.Р.Гинзбург строит такую классификацию типов личностного самоопределения [Гинзбург, 1995, с. 26-28]:

- *гармоничное* (благополучное настоящее при позитивном будущем; благополучие, психологическая коррекция не требуется);
- *стагнирующее* (благополучное настоящее при негативном будущем; страх перед будущим);
- *беспечное* (благополучное настоящее, видение будущего без целенаправленного планирования; ожидание благополучия и того, что все будет происходить "само собой");
- *бесперспективное* (благополучное настоящее; планирование будущего при отсутствии его ценности, как "вынужденное");
- *негативное* (неблагополучное настоящее, негативное будущее; ощущение безнадежности);
- *защитное* (неблагополучное настоящее, позитивное планирование будущего; "бегство в будущее");
- *фантазийное* (неблагополучное настоящее, позитивное будущее при отсутствии его планирования; "бегство в грезы о будущем");
- *прагматичное* (успешная самореализация при отсутствии ценностей и экзистенциальной ориентации; "адаптивность", проекция в будущее заимствованных ценностей);
- *гедонистическое* (успешная самореализация при отсутствии ценностей, экзистенциальной ориентации, позитивных образов будущего и планирования; погоня за сиюминутными удовольствиями);
- *зависимое* (успешная самореализация, позитивное будущее при отсутствии ценностей, экзистенциальной ориентации и планирования; погоня за удовольствиями, проекция в будущее заимствованных ценностей);
- *бездуховное* (успешная самореализация и планирование при отсутствии ценностей, экзистенциальной ориентации и негативном будущем; практичность, "эмоциональная уплощенность");
- *пассивное* (нереализованные ценности в настоящем, позитивное планируемое будущее; нереализованность в настоящем);
- *невротичное* (нереализованные ценности в настоящем, негативное планируемое будущее; переживание невостребованности, отсутствие перспективы);
- *бездейственное* (нереализованные ценности в настоящем, позитивное непланируемое будущее; уход от нереализованного в сфере эмоциональных переживаний);



• *отсроченное* (нереализованные ценности в настоящем, негативное планируемое будущее; отсрочка реализации нереализованных ценностей).

В связи с рассмотрением различных проекций универсальной модели бытия важным является ее адаптация к достаточно универсальному феномену, связанному с *психофизиологической природой цветового восприятия* [см.: Измайлов и др., 1989, с. 16-19, 190]. В отличие от слухового восприятия, которое реализуется на основе волновых свойств звука (обнаруживая резонансный характер), цветовосприятие реализуется как, в большей степени, вещественно-дискретное явление (цвет – это свойство нашего восприятия, и природа его реализуется в устройстве органов чувств, способных интерпретировать определенным образом воздействие электромагнитных излучений), что позволяет рассмотреть его с точки зрения универсальной структуры.

Здесь важным является наличие трех типов светочувствительных приемников сетчатки (фоторецепторов), а также трех "чистых" цветов. "Чистым" является такой цвет, в котором наблюдатель не может обнаружить его составленности из других цветов. Например, оранжевый цвет составлен из красного и желтого оттенков цвета, а фиолетовый – из синего и красного. Однако синий или красный нельзя разложить на составляющие, они визуально чистые. Подобным образом мы не можем увидеть в желтом цвете красную и зеленую составляющие, он такой же чистый, как синий или красный. В теории Юнга-Гельмгольца феномен чистого цвета объясняется тем, что при некотором излучении максимально возбуждается один из фоторецепторов, и минимально – два других. Это и является механизмом чистого цвета. Так можно было объяснить три чистых цвета: красный, зеленый и синий, но не объяснялись два других – белый и желтый, которые характеризуются одинаковыми возбуждениями нескольких фоторецепторов.

По-другому этот вопрос решал немецкий физиолог и психолог Э. Геринг (1834-1918), который обратил внимание, что чистые цвета группируются в пары таким образом, что один элемент пары никогда не обнаруживается в цвете одновременно с другим. **Красный** в этом смысле противостоит (противоречит) **зеленому**, **желтый** – **синему**, а **белый** – **черному**. Э. Геринг назвал такие пары оппонентными и связал их с *шестью специфическими механизмами в сетчатке*. Он предположил, что эти механизмы характеризуются тремя диссимилативными процессами с максимумами, соответствующими ощущениям **красного**, **желтого** и **белого** цветов, и тремя ассимилативными процессами с максимумами, соответствующими ощущениям **зеленому**, **синему** и **черному** цветовым ощущениям. Поскольку в каждый момент времени может происходить либо ассимилативный процесс, либо диссимилативный, то воспринимаемый цвет всегда определяется только *тремя из шести процессов*, и в этом причина *трехкомпонентности цветового смешения*. Оппонентная организация цветового зрения позволила Э. Герингу объяснить не только феномены чистых цветов и трехкомпонентности, но и многие другие психологические феномены цветового зрения. Понятие цветовой оппонентности оказалось настолько фундаментальным, что сейчас уже не встретишь научной работы по цветовому зрению, нейрофизиологической или психофизической, в которой оно не используется.

Отмеченные аспекты дали возможность авторам [см.: Измайлов и др., 1989, с. 16-19, 190] построить *современную модель психофизиологического механизма цветовосприятия*. На основе многомерного шкалирования была построена пространственная модель различения монохроматических и ахроматических цветов разной яркости. В результате анализа оказалось, что множество цветов разной яркости можно расположить в четырехмерном евклидовом пространстве, если исходить из условия линейных соотношений между цветовыми различиями и межточечными расстояниями.

Как и в случае только ахроматических или только хроматических стимулов, цвета разной яркости заполняют не все четырехмерное пространство, а образуют в нем гиперсферу. Сферическая модель цветового зрения, основанная на этих данных, позволила установить, что каждый цвет может быть представлен как в системе четырех нейрофизиологических характеристик (**красно-зеленый**, **сине-желтый**, **световой** и **темновой** каналы зрительной системы), определяемых декартовыми координатами цветовой точки, так и в системе психофизических характеристик (цветовой тон, насыщенность, светлота), определяемых сферическими координатами этой же цветовой точки. При этом две хроматические характеристики цвета (красно-зеленая и сине-желтая), будучи представлены как функции двух первых координат спектральных цветов от длины волны, полностью совпадают с аналогичными характеристиками, полученными для равноярких цветов, а две другие, ахроматические характеристики (световая и темновая), будучи представлены как функции третьей и четвертой координат ахроматических цветов от яркости, полностью совпадают с аналогичными характеристиками, полученными ранее только для ахроматических стимулов.

Приведенные данные позволяют представить логическую координацию цветов в психофизиологическом акте восприятия, а также сравнить ее с цветовым кругом Ньютона (при этом данные рисунки иллюстрируют логические отношения логического квадрата):



Рис. Б 42. Цветовой круг Ньютона (в отличие от линейной физической шкалы дифракции света замкнутая форма круга отражает субъективное сходство цветов спектра, демонстрируя циклический характер цветовосприятия)

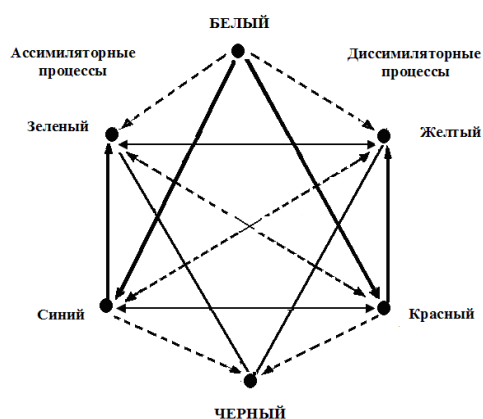


Рис. Б 43. Логическая координация цветов в психофизиологическом акте восприятия

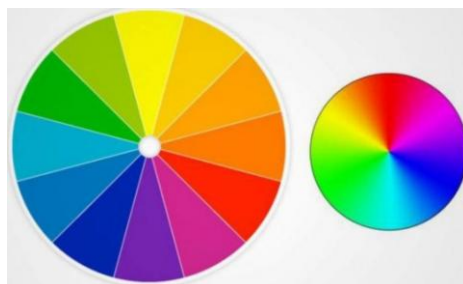


Рис. м 44. Цветовой круг показывает какие оттенки получаются при смешивании основных цветов. К основным цветам относятся жёлтый, красный и синий. Оранжевый, зелёный и фиолетовый относятся к вторичным цветам и образуются при смешивании основных цветов. Вспомогательные – оттенки, образующие в результате смешивания основных и вторичных цветов. ([http://nauka.forblabla.com/blog/45294780276/10-faktov-o-tsvete?from=mail&l=bnq\\_bn&bp\\_id\\_click=43487240927&bpid=43487240927](http://nauka.forblabla.com/blog/45294780276/10-faktov-o-tsvete?from=mail&l=bnq_bn&bp_id_click=43487240927&bpid=43487240927)).

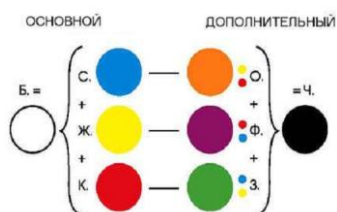


Рис. Б 45. Соотношение между основными и дополнительными цветами

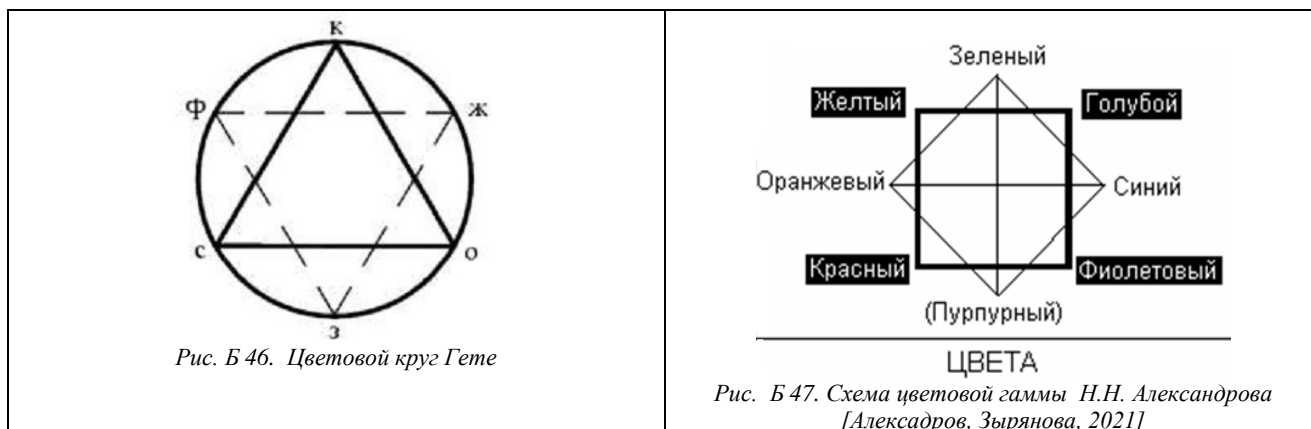


Рис. Б 46. Цветовой круг Гете

Рис. Б 47. Схема цветовой гаммы Н.Н. Александрова [Александров, Зырянова, 2021]

Здесь можно привести и шестеричную систему эстетических категорий Н.И. Крюковского и ее соответствие с системой основных цветов в спектре, показанного Т.В. Зыряновой [Зырянова, 2012, с. 53; Крюковский, 1974, 1977, 1983]:

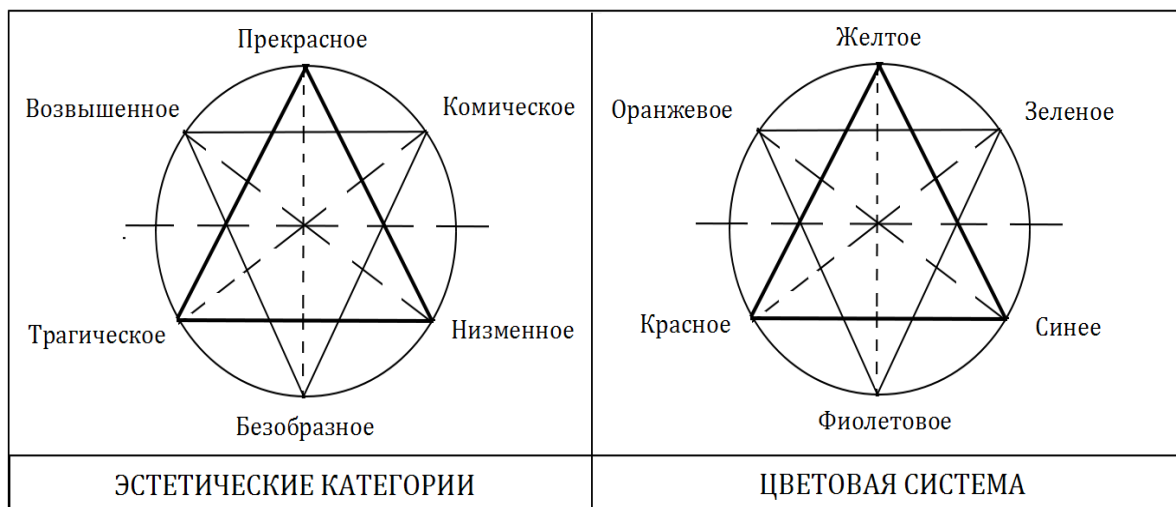


Рис. Б 48. Соотношение между цветами и эстетическими категориями

Важным также является установление координации диалектических законов и типов логик.



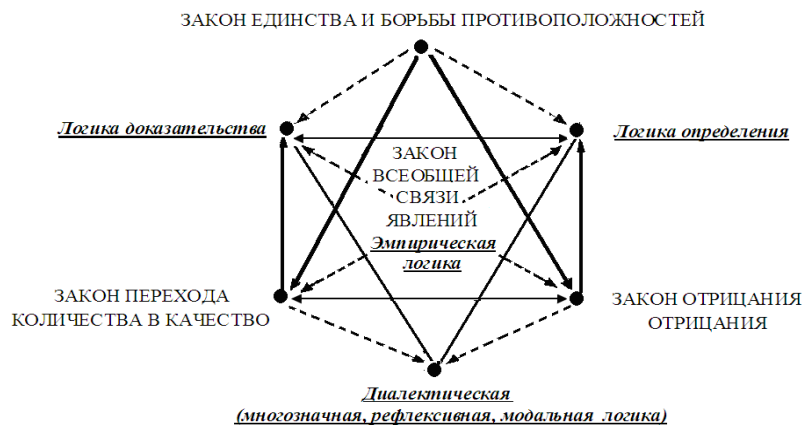


Рис. Б 49. Координация диалектических законов и типов логик

Закон перехода количества в качество противоречит диалектической логике, которая актуализирует "текущие" понятия, в то время как данный закон реализует дискретно-последовательное движение мысли. По этой же причине логика доказательства противоречит закону отрицания отрицания, поскольку данная логика реализуется как строго последовательный и, что самое главное, обратимый процесс.

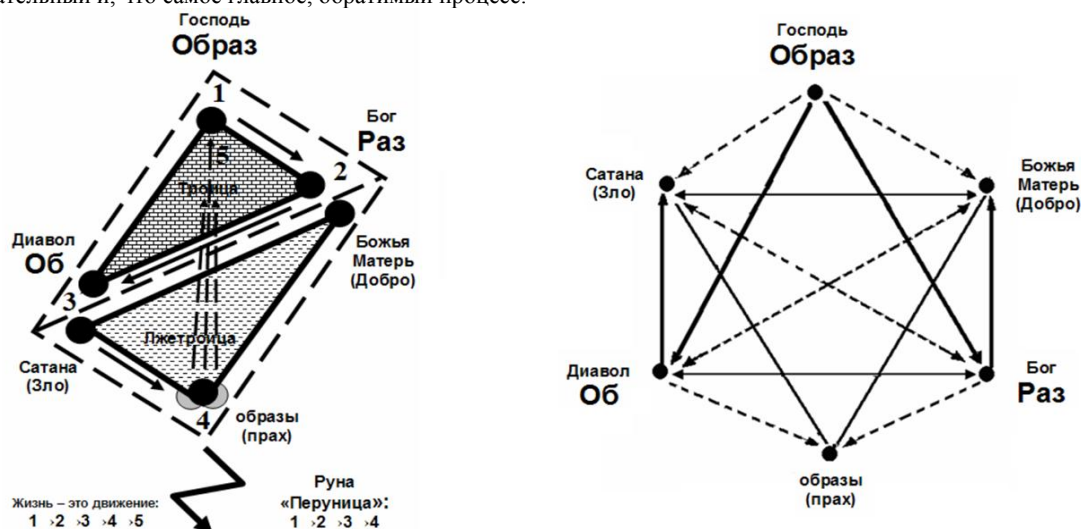


Рис. Б 50. Праславянская (ведическая) лжестроица как отражение Троицы [Жук, 2012] и ее преобразование в гексаграммную структуру

"Господь занимает самое высокое положение в Троице. Он – хозяин всего. Ниже и по разные стороны находятся Бог и Диавол, но Бог всё-таки выше Дьявола. И Дьявол никогда не должен быть выше Бога, но в реальной жизни в Природе крайние ипостаси Господа проявляются по-разному. Приведём пару примеров. Господь – это Право, Бог – Закон, а Диавол – Система. Символом Права в обществе является Корона (булава), Закона – Держава (шар), а Системы – Скипетр (луч). Животными образами этой Троицы соответствуют: Орел, Медведь и Лев. Поэтому их часто изображают на гербах" [Жук, 2012; Праведы, 2005; Славяно-Арийские, 2001-2002].

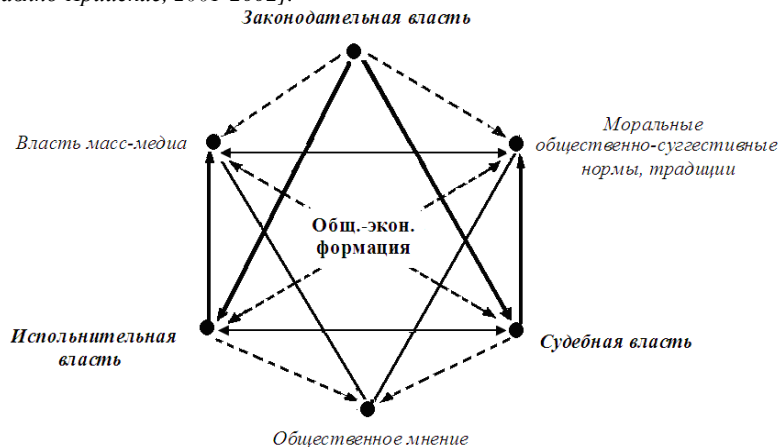


Рис. Б 51. Координация ветвей власти

Логические связи следующие: исполнительная власть противоречит моральным общественно-суггестивным нормам,

поскольку является практикой государственной власти, выступающей в определенном смысле аппаратом принуждения, в то время как моральные нормы есть выражение общечеловеческих ("вечных") моральных канонов общества.

Судебная власть противоречит власти прессы и телевидения в той мере, в какой последние претендуют на свободу слова.

Материал, из которого изготавливаются **деньги**, обладает рядом свойств:

- *качественная однородность* (отдельные экземпляры товара, монеты, купюры не должны обладать уникальными свойствами);
- *делимость и объединяемость* (свойство размена, деньги не должны существенно менять свои свойства, если их делить на мелкие части или объединять в одну крупную часть);
- *сохраняемость* (деньги должны хорошо храниться, не изменяя своих физических и/или химических свойств на протяжении долгого времени);
- *портативность* (высокая стоимость, заключенная в небольшом объеме) а поэтому *ликвидность* (можно легко произвести обмен на товары);
- *узнаваемость* (можно легко и быстро определить, что это за предмет);
- *безопасность* (защищенность от хищения, подделки, изменения номинала и т. п.).

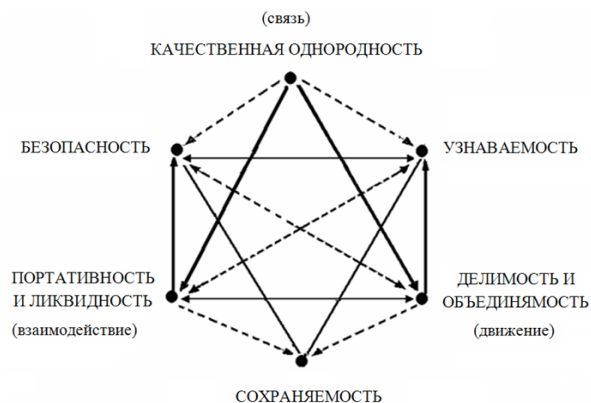


Рис. Б 52. Координация свойств денег

Логические отношения следующие: *безопасность* противоречит *делимости и объединяемости*, поскольку делимость денег на мелкие части делает их менее безопасным к подделкам.

*Узнаваемость* противоречит *портативности и ликвидности*, поскольку чем более портативнее и мельче будут дензнаки, тем больше номиналов этих знаков будет в обращении, следовательно, они будут менее узнаваемы.

И.А. Зязюн дифференцирует такие **классические учебно-воспитательные модели**, как:

1. "*Свободная модель*" импровизационного характера, когда воспитанник с помощью педагога самостоятельно определяет особенности своей учебной деятельности (Г. Штейнер, Ф. Кумбс, Ч. Сильберман, В.С. Библер).
2. *Личностная модель* ориентируется на общее развитие воспитанников и предполагает высокий уровень сложности учебного процесса с созданием атмосферы доверия и вариативности учебного процесса (И.Д. Бех, Л.В. Занков, А.Я. Савченко).
3. *Развивающая модель* нацелена на формирование у учеников теоретического мышления, рефлексии, способности к самостоятельному решению разных учебных задач (В.В. Давыдов, С.Д. Максименко).
4. *Активизационная модель* направлена на повышение познавательной активности благодаря использованию проблемных ситуаций и опоры на познавательные потребности и эстетичные чувства (М.М. Скаткин, В.И. Бондарь, В.А. Моляко).
5. *Формирующая модель* заключается в осуществлении влияния на умственное развитие ученика путем целеустремленного управления процессом усвоения знаний и умений (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.Л. Коломинский, Ю.З. Гильбух) [Зязюн, 2000, с. 61].
6. Отметим и *целостно-синергетическую модель*, основывающуюся на принципе "талант – синтез талантов".

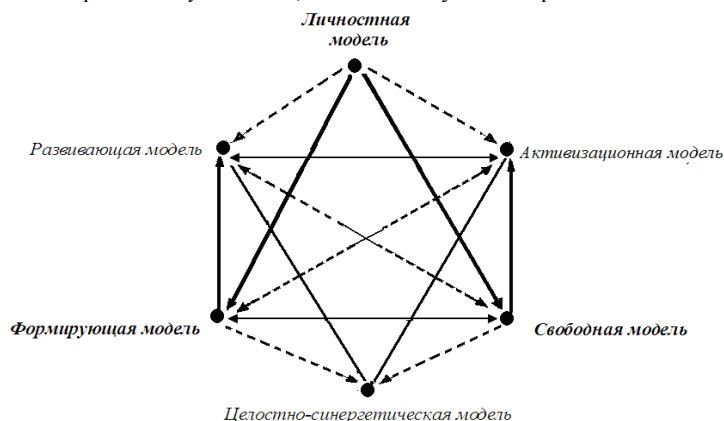


Рис. Б 53. Классические учебно-воспитательные модели

Универсальная аксиоматическая база позволяет по новому осветить проблему соотношения фундаментальных видов физического взаимодействия, поскольку выступает методологическим основанием их функциональной структурализации, что имеет значение в сфере педагогики, поскольку представленная модель может выступать наглядным обучающим средством.

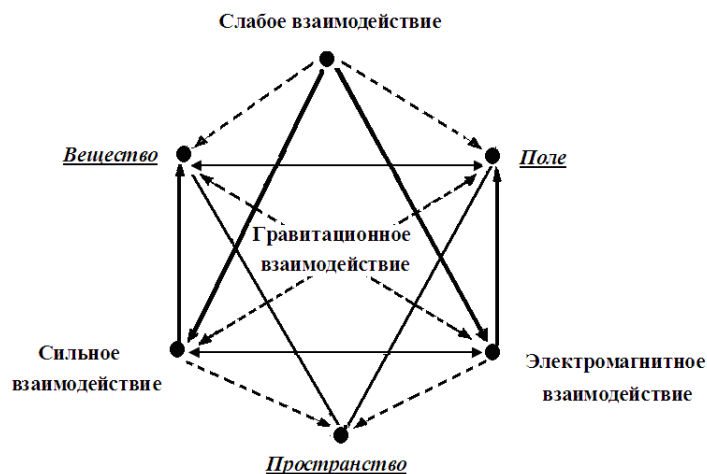


Рис. Б 54. Структура фундаментальных видов физического взаимодействия

Данную координацию можно соотнести с координацией стихий древнегреческих философов. Как писал М.А. Марков, "Наши современные знания о глубинных свойствах материи в определенном смысле недалеко ушли от знания о мире древних греков. Те полагали, что все на свете состоит из четырех стихий – огня, воды, воздуха и земли. Мы же считаем, что все процессы во Вселенной определяются четырьмя типами взаимодействий... это те же "четыре стихии" древних". При этом ученый даже провел сопоставление: сильное взаимодействие соответствовало земле, слабое – воздуху, электромагнитное – воде, а гравитационное – огню [см. Подольный, 1983, с. 92]. Конечно, остается еще и эфир – пятая интегральная стихия древних.

Отмеченное выше **отвечает принципиальной структуре взаимосвязи направления и геометрии сил в кванте взаимодействия**, согласно Ю. Н. Соколову [Соколов, 1995, 1998]:

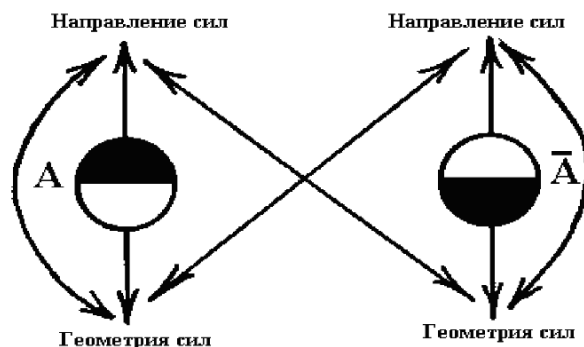


Рис. Б 55. Принципиальная структура взаимосвязи направленности сил и геометрии сил в кванте взаимодействия, по Ю.Н. Соколову

В книге "Цикл как основа мироздания" этот исследователь пишет: "В последнее десятилетие мы наблюдаем, что в фундаментальной науке возник и развивается кризис. Она заключается в том, что старые методы познания окружающего мира себя уже исчерпали. Возникли проблемы, которые, несмотря на настойчивые стремления ученых, не поддаются решению. Для их решения нужны новые методы. Ни синергетика, ни общая теория систем, ни диалектика в том виде, в каком она существует, не дают принципиального рывка в методологии. Все эти методы сегодня – это полумеры. Сегодня нужна принципиально новая, революционная методология. На каких же путях можно создать революционную методологию, которая сегодня необходима? Мы думаем, что в основу таких поисков необходимо положить два положения. Первое положение – природа устроена не просто, а гениально просто. Задание заключается в том, чтобы понять эту простоту. Второе положение – природа, вселенная имеет только единственный закон, один принцип своего существования. Основы исследования должны быть очевидные, простые, приниматься без доказательства, их должно быть немного. Сформулируем эти основы. Первым основанием нашего исследования является положение, что мир – это совокупность взаимодействующих материальных объектов. Вторым основанием нашего исследования выступает положение, что в любом взаимодействии есть силы действия и противодействия. Третьим основанием исследования является центральное положение диалектики о том, что источником самодвижения и саморазвития природы является противоречие как взаимоотношение двух противоположностей" [Соколов, 1998, с. 8-14]. Здесь, как видим, автор приводит три фундаментальных аксиоматических аспекта бытия – **взаимодействие** (первое основание), **связь** (второе основание), **движение** (третье основание).

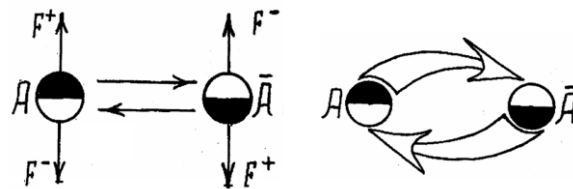


Рис. Б 56. Принциальная структура цикла взаимодействия, по Ю.Н. Соколову

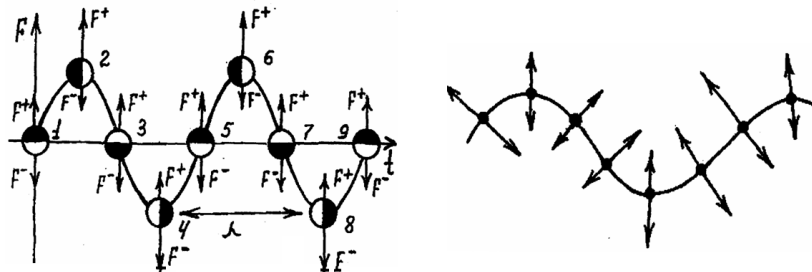


Рис. Б 57. График изменения результирующей силы взаимодействия в цикле взаимодействия, по Ю.Н. Соколову

В целом, на основании представленного подхода Ю.Н. Соколов выводит основные уравнения физики (взаимодействие зарядов, взаимодействие масс, взаимодействие заряда и массы, взаимодействие токов, взаимодействие массы и тока, взаимодействие заряда и тока, а также значения фундаментальных констант, которые совпадают с расчетными. Элементарным образом выводятся и основные законы физики, выражающие сущность энергии:  $E=mc^2$ ,  $E=h\nu$ ).

По В. С. Ледневу, "образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующего поколения социально значимого опыта..." [Леднев, 1989, с. 52]. При этом "...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека" [Леднев, 1989, с. 54].

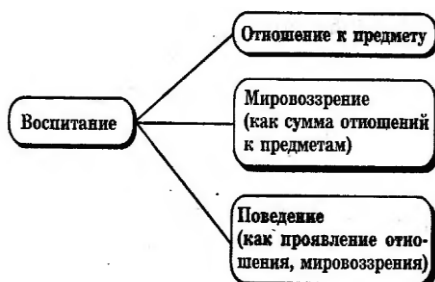


Рис. Б 58. Структура воспитания (И.Я. Конфедератов)

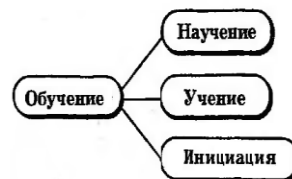


Рис. Б 59. Структура обучения



Рис. Б 60. Структура педагогики (см.: [Басова, 2000, с. 40])

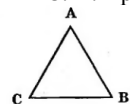
В.В. Розанов (185-1919) выдвинул три главных принципа образования:

1. *Принцип индивидуальности*, который предполагает, чтобы в процессе образования учащихся была сохранена по возможности их индивидуальность, драгоценнейшее качество в человеке и его творчестве [Розанов, 1990, с. 92].

2. *Принцип целостности*, способствующий прочному усвоению материала, когда "всякое входящее в душу впечатление" не должно прерываться до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось" [Розанов, 1990, с. 96], поэтому "Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет" [Розанов, 1990, с. 98].

3. "*Принцип единства типа* есть третий и последний, на котором может быть построено истинное образование", означает, что все факты, сведения, воззрения "должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры" [Розанов, 1990, с. 100] (принцип культуросообразности).

С. И. Архангельский пишет о дидактическом треугольнике [Архангельский, 1980, с. 113], выражающим:

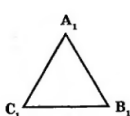


1. **Закон единства учебной и обучающей деятельности:**

A – передача знаний,

B – усвоение знаний.

C – формирование системы знаний в соответствии с целями и задачами обучения.

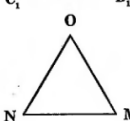


2. **Закон единства обучения и воспитания:**

A<sub>1</sub> – обучение.

B<sub>1</sub> – воспитание.

C<sub>1</sub> – всестороннее развитие личности студентов.



3. **Закон преемственности знаний и последовательности научного развития:** каждое изучаемое научное содержание учебного предмета всегда связано с предшествующим, что оно исходит из него и развивает его:

O – учебная.

M – воспитательная.

N – научно-профессиональная подготовка студентов.

Большое значение имеет и триадный характер *механизмов психологической защиты*. Феномен психологической защиты, выступающий фундаментальным регулятором социально-личностной активности человека, связан с изменением системы внутренних ценностей личности, направленной на снижение уровня субъективной значимости соответствующего переживания с тем, чтобы свести к минимуму психологически травмирующие моменты. Р. М. Грановская считает, что функции психологической защиты по своей сути противоречивы: с одной стороны, они способствуют адаптации человека к собственному внутреннему миру, но при этом, с другой, – могут ухудшить приспособленность к внешней социальной среде. В психологии известен эффект *незавершенного действия*, который заключается в том, что всякое препятствие ведет к прерыванию действия до тех пор, пока препятствие не будет преодолено или человек не откажется от его преодоления. В работах многих исследователей показано, что незаконченные действия формируют тенденцию к их завершению, при этом, если прямое завершение невозможно, человек начинает совершать замещающие действия. Таким образом, механизмы психологической защиты можно понимать и как специализированные формы замещающих действий [Грановская, 1988].

Рассмотрим в кратком и более полном изложении механизмы психологической защиты ([Мак-Вильямс, 2007]; Безносюк, Соколова, 1997; Блюм, 1999; Вассерман, Петрова, 2000; Грановская, 1988; Грановская, Никольская, 1999; С.А. Зелинский, <http://psyfactor.org/lib/zelinski2-06.htm>), которые мы, с целью их структурализации по фрактальному принципу, дифференцировали на шесть групп.

(1)

**Отрицание** – отрицается информация, которая выступает стрессорным фактором, ее игнорирование, избегание – контроль и ограничение информации об источнике пугающего психологического воздействия либо в искаженное восприятие подобного воздействия, его наличия или характера.

**Вытеснение (репрессия, подавление)** – информация забывается, вытесняется.

**Изоляция (отчуждение)** – негативные ("недолжные", непреемлемые) эмоции блокируются сознанием, то есть это удаление эмоциональной составляющей происходящего из сознания.

**Регрессия (соматизация)** – возврат в прошлое, в котором травмирующая проблема утрачивает свой стрессорный потенциал.

**Реактивность** – трансформация ненависти в любовь и обратно, чувства обвинения других в чувство самообвинения, защита от запретных импульсов, с помощью выражения в поведении и мыслях противоположных побуждений.

**Соппротивление** – настойчивое и последовательное сопротивление индивида негативным нежелательным явлениям.

**Обратный процесс**, который высвобождает импульсы данной группы защитных механизмов и одновременно является фактором их целостности – **отреагирование (разрядка)**, которое предполагает реализацию вытесненных состояний. Термин "отреагирование вовне" используется в основном для описания поведения, обусловленного бессознательной потребностью справиться с тревогой, ассоциированной с внутренне запрещенными чувствами и желаниями, а также с навязчивыми страхами, фантазиями и воспоминаниями [Aichhorn, 1936; Fenichel, 1945]. Проигрывая пугающий сценарий, пациент, бессознательно испытывающий страх, оборачивает пассивное в активное, превращает чувство беспомощности и уязвимости в действенный опыт и силу, независимо от того, насколько болезненна драма, которую он разыгрывает [Weiss, Sampson & the MZPRG, 1986]. То, что отреагируется вовне, преимущественно саморазрушительно или преимущественно способствует росту, или может быть в некоторой степени и тем, и другим. То, что заставляет отреагировать вовне, не является ни плохим ни хорошим, но такова бессознательная и пугающая природа импульсов, толкающая человека к действию компульсивным, автоматическим образом, который отличает поведение при отреагировании вовне.

Существует несколько навязчивых ярлыков, созданных аналитиками для обозначения обычно бессознательных типов поведения, которые подпадают под общий заголовок отреагирования. Сюда входят, например, эксгибиционизм, вуайеризм, садизм, мазохизм, перверсии и все понятия, содержащие приставку "контр": контрфобия, контрзависимость, контрвраждебность и так далее. Все эти тенденции, когда они относятся к действиям, понимаемым как защитные, дают основание предполагать лежащий в их основе страх или другие непризнанные негативные чувства.

Интерес представляет раннее наблюдение З. Фрейда – мыотреагируем то, чего не помним – по-прежнему остается пронизательным, особенно, если допустить, что причиной, по которой мы чего-то не помним, является нечто чрезвычайно болезненное, переходящее из состояния невозможности вспомнить в состояние отыгрывания в данный момент.

В той мере, в какой определенная категория людей полагается наотреагирование при решении своих психологических дилемм, эта группа подпадает под категорию *импульсивных личностей*. Подобная классификация вводит в заблуждение, так как подразумевает простую готовность сделать что-либо, чего хочется, прямо сейчас. Психотерапевтический опыт подвел многих серьезных клиницистов к убеждению: то, что может выглядеть как спонтанность или неосложненная импульсивность, часто является бессознательно и чрезвычайно сложно мотивированным поведением, которое может наивно и беспорядочно выражать все, что угодно.

Люди с истерической организацией личности известныотреагированием своих сексуальных сценариев; людей со всеми видами зависимости можно рассматривать какотреагирующих отношение к предмету своего предпочтения (в таких случаях, конечно, химическая зависимость может усложнить то, что уже было психологической зависимостью); люди с компульсиями, по определению, являютсяотреагирующими, когда уступают внутреннему давлению и вовлекаются в свои определенные компульсивные действия; социопаты вновь и вновь проигрывают сложные паттерны манипуляций. Таким образом, эта защита может проявляться во многих резко отличающихся клинических случаях.

## (2)

**Рационализация** – ошибочное “умное” объяснение собственных иррациональных и несознательных идей, желаний, поступков, которые в действительности вызваны причинами, признание которых грозило бы потерей самоуважения.

**Интеллектуализация** – стремление контролировать эмоции и импульсы на основе рациональной интерпретации ситуации.

**Морализация** – поиск способа убедить себя в моральной необходимости происходящего.

**Расщепление (компартаментализация, раздельное мышление)** – разрыв между мыслями и эмоциями (хорошо – плохо)

**Аннулирование (ритуализация, возмещение)** – уничтожение непреемленных мыслей, действий. Это также и бессознательная попытка “отменить” эффект негативного события путём создания некоего позитивного события.

**Ограничение** деятельности, которая не дает самоуважения и самоутверждения.

**Обратный процесс**, который высвобождает импульсы данной группы защитных механизмов и одновременно является фактором их целостности – **медитация**, в которой соединяются ментальные и эмоциональные содержания поведения.

## (3)

**Проекция** – перенос на других своих чувств.

**Идентификация** – перенос себя на другой объект.

**Интроекция** – перенос на себя черт других людей.

**Замещение (сублимация, компенсация)** – перенос действий (потенциала) на другой объект

**Смещение (вымещение, замещение)** – переключение внимания, в бытовом смысле “поиск козла отпущения”.

**Реверсия** – поворот поведенческого сценария в другую сторону.

**Обратный процесс**, который высвобождает импульсы данной группы защитных механизмов и одновременно является фактором их целостности – сексуализация, а точнее, **инстинктуализация**. Некоторые авторы включают сексуализацию в концепциюотреагирования, поскольку ее действие обычно принимает форму отыгрывания. Однако целесообразно представить ее отдельно, частично из-за того, что сексуализация возможна безотреагирования вовне (процесс, который более точно можно было бы назвать *эротизацией*), а частично из-за того, что понятие с таким общим и интересным смыслом заслуживает особого внимания.

Изначально З. Фрейд полагал, что в основе всех видов человеческой деятельности фактически лежит базальная сексуальная энергия – сила, которую он описывал как либидо (позже в своих теоретических изысканиях, находясь под впечатлением от размеров человеческой деструктивности, он решил, что агрессивные стремления являются столь же фундаментальными и мотивирующими). Одним из следствий его биологической, базирующейся на влечениях, психологической теории явилась тенденция рассматривать сексуальное поведение как выражение *первичной* мотивации, ни из чего не происходящей и ни от чего не зависящей.

Клинический опыт и исследовательская работа [Stoller, 1968, 1975, 1980, 1985; Money, 1980, 1988] показали, в каких масштабах сексуальная фантазия и активность используются как защита для управления тревогой, сохранения самоуважения, нивелировки стыда или отвлечения от чувства внутренней умерщвленности. Люди могут сексуализировать любой опыт, бессознательно стремясь превратить ужас, боль или другое переполняющее чувство в восторг. В аналитической литературе этот процесс называется также *инстинктуализацией*. Детским страхом смерти, который испытал ребенок, оставшийся один, ужасом перенесенного насилия над ним или другого страшного несчастья можно управлять психологически посредством превращения травматической ситуации в жизнеутверждающую. Изучение людей с необычными сексуальными наклонностями часто открывало опыт детских переживаний, которые превосходили способность ребенка справляться с ними и вследствие этого были трансформированы в самоиницированную сексуализацию травмы. Например, в работе Столлера о сексуальных мазохистах [Stoller, 1975] обнаружилось, что многие из тех, кто говорил о необходимости испытывать боль для достижения наивысшего эротического наслаждения, перенесли внутренние болезненные вмешательства при лечении в детском возрасте.

Многие люди используют сексуализацию для того, чтобы преодолеть и сделать более приятными некоторые печальные события в нашей жизни. Для людей разного пола имеются различия в том, что они склонны сексуализировать: для женщин более характерно сексуализировать зависимость, а для мужчин – агрессивность. Некоторые люди сексуализируют деньги, другие – грязь, третьи – власть и так далее. Многие из нас сексуализируют процесс обучения; эротичность присутствия талантливого учителя была отмечена со времен Сократа. Тенденцией людей эротизировать свою реакцию на кого-либо, представляющего власть, можно объяснить тот факт, почему политики и другие избранники имеют так много сексуально доступных поклонников и почему возможность сексуального насилия и сексуальной эксплуатации так велика среди влиятельных и известных людей.

**Возможность того, что люди, находящиеся в слабой позиции, оборачивают свою зависть, враждебность и страх в сексуальный сценарий, в котором компенсируют соответствующий недостаток официальной власти**

**обращением к очень личной власти эротики**, составляет одну из социально значимых причин, по которой необходимо иметь законы и договоренности, защищающие тех, кто является зависимыми от других (работник от нанимателя, студент от учителя, сержант от лейтенанта и так далее).

При этом считается, что сексуализация не является по своей сути проблематичной или деструктивной. Человеческие индивидуальные сексуальные фантазии, паттерны ответов и практика, вероятно, в большей степени индивидуальны, чем большинство других психологических аспектов нашей жизни. Что одного человека может зажечь, другого оставляет холодным. Так, если женщина сексуализирует опыт, полученный от того, что кто-то держит ее за волосы (даже если истоки ее поведения лежат в детстве и представляют собой защитное сексуализирование таскания за волосы ее жестокой матерью), и ее сексуальный партнер любит перебирать пальцами ее волосы, она, вероятно, не будет обращаться к психотерапевту. Но если женщина сексуализирует переживание страха перед насилующим, вновь и вновь вступая в отношения с мужчинами, которые ее бьют, то ей следует обратиться за помощью.

**Рассмотрим приведенные механизмы более подробно**<sup>1482</sup>.  
(1)

**Отрицание** сводится к тому, что информация, которая тревожит, не воспринимается. Этот способ защиты, который заключается в недостаточном осознании определенных случаев, переживаний и чувств, которые бы нанесли человеку боль при их признании, характеризуется заметным искажением восприятия действительности. В случае действия данной защитной реакции психики, при возникновении в зоне восприятия человека какой-либо негативной для него информации, он бессознательно отрицает ее существование. Отрицание формируется еще в детском возрасте и часто не позволяет людям адекватно оценивать происходящее вокруг, что ведет к затруднениям в поведении. Наличие факта отрицания каких-либо событий и т.п., позволяет узнать о истинных намерениях и причинах беспокойства данного человека, так как зачастую он бессознательно отрицает не то чего нет в действительности, а нечто важное для него, но что по ряду одному ему известных причин такому человеку неприемлемо. Т.е. человек отрицает то, что старается в первую очередь скрыть.

**Вытеснение (репрессия, подавление)** – наиболее универсальный способ избавления от внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания неприемлемого мотива или неприятной информации. Вытеснение есть мотивированное забывание или игнорирование как процесс исключения из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих боль, стыд или чувство вины. Действием этого механизма можно объяснить многие случаи забывания человеком выполнения каких-то обязанностей, которые, как оказывается при более близком рассмотрении, для него неприятны. Часто подавляются воспоминания о неприятных происшествиях. Если какой-либо отрезок жизненного пути человека заполнен особенно тяжелыми переживаниями, амнезия может охватить такие отрезки прошлой жизни человека.

Интересно, что быстрее всего вытесняется и забывается человеком не то плохое, что ему сделали окружающие, а то плохое, что он причинил себе или другим. С этим механизмом связана неблагодарность, все разновидности зависти и великое множество комплексов собственной неполноценности, которые вытесняются со страшной силой.

3. Фрейд [Freud, 1915] писал, что “суть репрессии состоит в том, что нечто просто удаляется из сознания и удерживается на дистанции от него”. Этот процесс может применяться ко жизненному, к аффекту, связанному с опытом, или к фантазиям и желаниям, ассоциированным с опытом.

---

<sup>1482</sup> Иногда **механизмы психологической защиты**, сопровождая жизнь человека, приводят к радикальным изменениям человеческого существа. Так, можно говорить о появлении в структуре человека так называемых *сублимностей*, которые, как правило, инициируются (порождаются) в раннем возрасте в результате перенесенной ребенком особенно деструктивной жизненной ситуации (например, изнасилования). Сублимности выступают приспособительной реакцией организма, беря бразды управления стрессорной ситуацией, и могут выполнять роль человеческой совести. Случается, у человека бывает до десяти и более сублимностей, при этом выстраивается целостная система их иерархии. Механизмы психологической защиты могут спровоцировать и развитие *некрофилии*, которую мастерски анализирует Э. Фромм в книге “Анатомия человеческой деструктивности”. Здесь описывается судьба молодого служащего морга, в восемнадцатилетнем возрасте влюбившегося в девушку, которая была больна туберкулезом легких. Юноша был крайне робким в отношении женщин и, стремясь к интимной близости с любимой девушкой, не мог преодолеть эту робость – для этого требовались особые обстоятельства, могущие сделать девушку особенно покорной и пассивной. И эти обстоятельства вскоре наступили: девушка умерла. Молодой человек впоследствии признавался, что он так и не мог пережить смерть возлюбленной, и когда он занимался онанизмом, то каждый раз представлял себе ее и вновь переживал близость с нею. “После того, как девушка умерла, юноша был вне себя, особенно когда увидел ее в белом погребальном уборе: с ним началась настоящая истерика и его еле оторвали от гроба. В этот миг он испытал сильнейшее желание лечь рядом с нею в гроб, он действительно хотел, чтобы его похоронили вместе с нею. У могилы разыгралась такая страшная сцена, что все вокруг были потрясены этой огромной любовью и утратой. Постепенно самому юноше стало ясно, что он одержим той самой страстью, первый приступ которой пережил во время похорон. Теперь его охватывало сильное сексуальное возбуждение при виде каждого трупа. В тот год он заканчивал колледж и стал убеждать свою мать, что ему надо стать медиком. Однако по материальным соображениям это было невозможно. Короче и дешевле был путь в школу бальзамирования. Мама не возражала и юноша принялся за учебу с огромным рвением, ибо он понял, что нашел себе профессию по душе. В зале бальзамирования он всегда обращал внимание прежде всего на женские трупы и часто испытывал при этом острое желание. Однажды, уже в конце учебы, он оказался один в комнате с трупом молодой девушки. Желание было столь сильным, а условия столь благоприятными, что юноша не устоял. Он быстро расстегнул брюки и прикоснулся своим членом к бедру девушки – и его охватило такое возбуждение, что он совершенно потерял самоконтроль: он вскочил на труп и стал целовать различные части тела. Сексуальное возбуждение достигло апогея, и наступил оргазм. После этого его охватывали угрызения совести и страх, что его могут разоблачить. Вскоре учеба подошла к концу, он сдал экзамены и получил назначение в один из городов Среднего Запада в качестве служащего похоронного бюро. Поскольку в этом учреждении он был самым молодым, ему чаще других выпадали ночные дежурства. Он рассказывает, что был рад этой возможности оставаться наедине с мертвыми, ибо теперь уже точно знал, чем он отличается от других людей: контакт с трупом давал ему возможность достигнуть высшего сексуального наслаждения, к которому после смерти своей возлюбленной он постоянно стремился. За два года службы в ритуальном учреждении через его руки прошли десятки женских трупов разных возрастов, с которыми он пробовал себя во всевозможных извращенных вариантах. Как правило, все начиналось с ощупывания, поцелуев и облизывания, а затем он терял голову и, оседлав свою жертву, с нечеловеческими усилиями доводил себя до оргазма. Все это происходило 4–5 раз в неделю... Однажды труп пятнадцатилетней девочки произвел на него такое впечатление, что он в первую ночь после ее смерти попробовал вкус ее крови. Это привело его в такой экстаз, что он с помощью резиновой трубки, введенной в мочеточник, принимал отсасывать урину... При этом его охватывало желание проникнуть еще глубже... ему показалось, что максимальное наслаждение он мог бы получить, если бы смог заглотнуть ее или пожевать кусочек ее мяса. И он не отказал себе в этом желании. Он перевернул тело, впился зубами в самое уязвимое место сзади, а после этого, взгромоздившись сверху, совершил содомический акт...” [Фромм, 1994].



Примером действия репрессии в глобальном, массированном виде мог бы послужить такой опыт насилия или зверства, после которого жертва ничего не может вспомнить. Случаи, которые когда-то назывались “военными неврозами”, а теперь известны как реакции посттравматического стресса, психоаналитически объяснялись отнесением к концепции репрессии. В подобных случаях человек не способен вспомнить конкретные шокирующие, причиняющие боль жизненные события, но находится под давлением назойливых всплесков воспоминаний о них (“возвращением репрессированного”, по З.Фрейду).

В аналитической теории термин “репрессия” применялся больше по отношению к идеям, продуцируемым внутри, чем по отношению к травме. Репрессия рассматривалась как средство, с помощью которого ребенок справляется с нормальными с точки зрения развития, но неосуществимыми и пугающими желаниями (например, желание уничтожить одного из родителей, чтобы самому обладать другим).

Современные аналитики считают, что человек должен достигнуть чувства целостности и непрерывности собственного “Я”, прежде чем станет способен сдерживать беспокоящие его импульсы репрессией. У людей, ранний опыт которых не позволил им приобрести эту константность идентичности, неприятные чувства имеют тенденцию сдерживаться при помощи более примитивных защит – **отрицание, проекция и расщепление** [Myerson, 1991].

Неклиническим примером репрессии может служить то, что З. Фрейд называл частью “психопатологии обыденной жизни” – временное забывание говорящим имени человека, которого он представляет, в контексте, очевидно содержащем некое бессознательное негативное отношение говорящего к представляемому им человеку.

Как и другие бессознательные защиты, репрессия начинает создавать проблемы только тогда, когда она: (1) не справляется со своей функцией (например, надежно удерживать беспокоящие мысли вне сознательного так, чтобы человек мог заниматься делом, приспосабливаясь к реальности); (2) стоит на пути определенных позитивных аспектов жизни; (3) действует при исключении других, более удачных способов преодоления трудностей. Свойство чрезмерно полагаться на репрессию, а также на другие защитные процессы, нередко сосуществующие с ней, в целом считается отличительной чертой *истерической личности*. Согласно исходной механистической модели З. Фрейда, тревога, часто сопутствующая истерии, обусловлена подавлением сдерживаемых влечений и аффектов. Эти чувства не подвергаются разрядке и, следовательно, поддерживают постоянное состояние напряжения.

Вытеснение (репрессия), как и другие механизмы защиты, является скорее *результатом*, чем причиной тревоги. Иными словами, преобладающий иррациональный страх порождает необходимость забыть. Эта более поздняя формулировка понимания репрессии как элементарной защиты Эго, средства автоматического подавления бесчисленных страхов, просто неизбежных в нашей жизни, стала общепринятой психоаналитической предпосылкой. Тем не менее, исходный постулат З. Фрейда о репрессии как причине тревоги не лишен некоторой интуитивно ощущаемой истины: чрезмерная репрессия несомненно может вызвать столько же проблем, сколько и разрешить.

Данный процесс, обозначенный Моурером [Mowrer, 1950] как “невротический парадокс”, где попытки подавить одну тревогу только вызывают новую, составляет суть того явления, которые однажды было названо неврозом. В соответствии с этими положениями, Теодор Райк противопоставил эмоционально здорового человека, который может стоять перед витриной, восхищаться ювелирными изделиями “*Тиффани*” и спокойно фантазировать о том, как их украсть, и невротическим человеком, который, посмотрев на витрину, бежит от нее прочь.

Элемент вытеснения присутствует в действии большинства защит высшего порядка (хотя мысль, что в тех случаях, когда остается неясным, действительно ли человек изначально не знает что-то или утратил то, что знал, задействовано скорее отрицание, чем репрессия, требует доказательств). Например, при **реактивном образовании**, смене определенной точки зрения на противоположную (ненависти – на любовь или идеализации – на презрение), настоящая эмоция может выглядеть как репрессированная (или отрицаемая – в зависимости от того, была ли она прочувствована осознанно). При **изоляции** аффект, связанный с идеей, репрессирован (или отрицается). При **реверсии** происходит репрессия первоначального сценария, который теперь разворачивается в обратном направлении. В свете этого обстоятельства можно привести предположение З. Фрейда, что репрессия является прародителем всех других видов защитных процессов.

**Изоляция (отчуждение)**, которая заключается в угнетении чувств, связанных с определенной мыслью (когда мысли, связанные с определенным комплексом при этом проникают в сознание, а чувства остаются неосознанными), есть обособление внутри сознания травмирующих факторов для человека. При этом неприятные эмоции блокируются сознанием, т.е. нет связи между эмоциональной окраской и событием. Этот вид защиты напоминает синдром отчуждения, для которого характерно чувство утраты эмоциональной связи с другими людьми, ранее значимыми событиями или собственными переживаниями, хотя их реальность и осознается (существует более полный специализированный список механизмов психологической защиты). В данном случае происходит бессознательное абстрагирование от какой-либо проблемы, излишнее погружение в которую способно привести к развитию симптоматики невроза (например увеличить тревожность, беспокойство, чувство вины и проч.) Также, если при выполнении какой-либо работы (деятельности) излишне погружаться в характер такой деятельности, то подобное может привести к сбою в осуществлении этой деятельности (так, если боксер будет все время думать о том, что удары противника способны вызвать болевые ощущения и различного рода травмы, а то и привести к смерти в результате сильного удара – то подобный боксер изначально проиграл вследствие невозможности вести поединок из-за страха и проч.)

Таким образом, здесь мы наблюдаем изоляцию чувства от понимания, когда аффективный аспект переживания или идеи может быть отделен от своей когнитивной составляющей. Изоляция аффекта весьма разнообразна: хирург не смог бы эффективно работать, если бы был постоянно настроен на физические страдания пациентов или на свое собственное отражение, дистресс или садистические чувства, взрезая чей-то живот; генерал не сможет разрабатывать стратегию сражения, если у него перед глазами будут все время нарисованы ужасы войны; офицеры полиции смогут расследовать преступления, связанные с насилием, только соблюдая хладнокровие.

Терапевты, которые работали с людьми, пережившими Холокост, были поражены теми отстраненными “деревянными” описаниями зверств, не поддающихся обычному воображению. Политолог Герман Кан [Herman Kahn, 1962] написал книгу о возможных последствиях ядерного взрыва, в которой большинство ужасных последствий атомной катастрофы детально изображено в основном веселым отчужденным тоном. Будучи очень важной в плане адаптации в экстремальных ситуациях, изоляция является в большей степени дискриминативной, чем диссоциация: из сознания удаляется не весь опыт переживания, а только его эмоциональное значение.



Изоляция может стать центральной защитой и при отсутствии травмы – в результате взаимного наложения определенного стиля воспитания и индивидуального темперамента ребенка. Все мы знаем людей, которые заявляют, что у них нет никакого эмоционального ответа на вещи, которые у большинства из нас вызывают очень сильные чувства. Такие люди иногда провозглашают изоляцию добродетелью и идеализируют состояние, выражающее только рациональный интерес. Наша культурная традиция восхищаться способностью изолировать аффект от рассудка.

Изоляция считается психоаналитическими теоретиками самой примитивной из *“интеллектуальных защит”*, а также *базовым образованием в механизме действия таких психологических операций, как интеллектуализация, рационализация и морализация*. Общим для них является отсылка в бессознательное личностного, внутреннего значения любой ситуации, идеи или внешних обстоятельств. Когда первичной защитой становится изоляция, и паттерн жизни отражает завышенную оценку значимости рассуждений и недооценку чувств, тогда структура характера определяется как *обсессивная*.

**Регрессия (соматизация)** как возвращение под воздействием стресса к ранним стадиям психического развития, проявляется в том, что человек, во избежание невротического конфликта, бессознательно как бы возвращается в тот период прошлого, когда у него все было хорошо.

Регрессия является относительно простым защитным механизмом, знакомым каждому родителю, который наблюдал, как его ребенок соскальзывает к прежним привычкам (присущим более ранним стадиям развития), когда он устал или голоден. Практически каждый человек, находясь в состоянии сильной усталости, начинает хныкать. Это возвращение к знакомому способу действия после того, как был достигнут новый уровень компетентности.

Данную тенденцию можно легко различить, проводя долгосрочную психотерапию и психоанализ. Пациент, который наконец собрал все свое мужество для того, чтобы попытаться вести себя по-другому (особенно, если это включает в себя новое поведение в отношениях с терапевтом – выражение ненависти или критики, признание мастурбационных фантазий, просьба изменить оплату или расписание с большим самоутверждением, чем допускалось в детстве), будет часто возвращаться к прежнему образу мыслей, чувств и поведения в последующих за этим сессиях. Терапевт, который не принимает приливов и отливов, присущих переменам в развитии, может быть разозлен подобным явлением.

Для классификации данного процесса как защитного механизма он должен быть бессознательным. Так, поведение женщины, которая, рассказывая о чем-то, допускает нечаянные ляпсусы и впадает в угодливый тон маленькой девочки сразу после демонстрации своих амбиций.

К рассматриваемому механизму относится и соматизация: некоторые из нас реагируют на стресс, вызванный ростом и возрастными изменениями тем, что заболевают. Многие, у кого не диагностируется та или иная болезнь, порой физически чувствуют себя очень плохо и укладываются в постель: этот вариант регрессии, известный как *соматизация* (разрешение или трансформация конфликта через заболевание или травму; простейший вариант – так называемые “школьные простуды” перед контрольными или экзаменами; в более серьезных случаях неразрешенный конфликт может завершиться приступом серьезного заболевания – например, инфарктом или почечной коликой; наконец, длительный конфликт порой приводит к развитию хронической болезни, например, язвы или бронхиальной астмы).

Таким образом, некоторые ипохондричные люди используют регрессию для того, чтобы находиться в роли слабого – самый ранний способ преодоления сложных жизненных аспектов. *Соматизация и ипохондрия*, как и другие виды регрессии, являющие собой беспомощность и детские модели поведения, могут служить краеугольным камнем в характере личности. Когда регрессия определяет чью-то стратегическую линию преодоления жизненных трудностей, этот человек вполне может быть охарактеризован как *инфантильная личность*.

**Реактивность (реактивное образование).** В случае данной защитной реакции человек бессознательно переводит трансформацию одного психического состояния в другую (например, ненависть – в любовь, и наоборот), когда наблюдается преувеличение какого-то одного эмоционального аспекта ситуации с тем, чтобы с его помощью подавить противоположную эмоцию; фанатичность может быть признаком этого состояния. Подобный механизм имеет важное значение в оценке личности того или иного человека, ибо свидетельствует о том, что неважны реальные действия человека, потому как они могут являться лишь следствием завуалированного искажения его истинных желаний. Например, чрезмерный гнев в иных случаях есть лишь бессознательная попытка завуалировать интерес и добродушие, а показная ненависть – является следствием любви, которая испугала человека, бессознательно решившего скрыть ее за попыткой открытого выплескивания негатива.

Таким образом, человек способен повернуть нечто совершенно в противоположную сторону для того, чтобы свести угрозу к минимуму. Традиционное определение реактивного формирования подразумевает преобразование негативного аффекта в позитивный или наоборот. Например, трансформация ненависти в любовь, привязанности в презрение, враждебности в дружелюбие содержит в себе много общих трансакций.

Если в семье появляется новорожденный и происходит оттеснение старшего ребенка, ему нужно иметь достаточную силу Эго, чтобы сдерживать чувства ревности и гнева и обратить их в сознательное чувство любви к новорожденному. Типичным для реактивного образования является то обстоятельство, что какой-то неуправляемый аффект “прорывается” сквозь защиту, так что сторонний наблюдатель может почувствовать: в сознательном эмоциональном представлении что-то переиграно или фальшиво. Так, сестра дошкольного возраста, которую оттеснил младший брат, может проявлять особую привязанность и заботу, “любить ребенка до смерти”: обнимать слишком сильно, петь ему слишком громко, баюкать его слишком агрессивно и так далее. Многие взрослые помнят истории, когда старшие щипали своих младших братьев и сестер за щечки, пока те не начинали плакать, или предлагали им что-то очень вкусное, явно вредное и опасное для здоровья маленьких, или совершали другие подобные действия, оправдывая себя тем, что они это делают из любви.

Более точным способом описания реактивного образования, помимо обращения эмоции в противоположную, может служить замечание, что *его функция состоит в устранении амбивалентности*. Ни одна позиция не является полностью изолированной: мы можем ненавидеть человека, которого любим, обижаем того, к которому испытываем благодарность и признательность. Наша эмоциональная ситуация не сводится просто к одной или другой позиции.

**Сопроотивление** предполагает ярко выраженную реакцию сопротивления индивида на то или иное действие среды. При этом сопротивление выступает механизмом психологической защиты в том случае, если данное действие выступает самодовлеющей реакцией. Например, известен феномен “демона противоречия” (или “запретный плод сладок”), когда человек стремится противоречить любой навязываемой извне установке: на газоне в парке появилась табличка “не ходить по траве”, которая у некоторых людей вызвала чувство протеста и трава, доселе мирно росшая на газоне, была помята.

Считается, что данный механизм проистекает из шизоидной (левополушарной) позиции индивида, поскольку левое полушарие организует волевое усилие, а воля, как известно, являясь феноменом "неинерциального мира" (П.В.Симонов), действует от противного. В целом данный механизм психологической защиты является важным как для понимания специфики защитных реакций в целом, так и служит возможностью перехода на новый этап развития индивида как личности, что при благоприятных раскладах помогает ему подняться и на следующую ступень в иерархической лестнице социальных отношений

## (2)

**Рационализация** – ошибочное “умное” объяснение собственных иррациональных и несознательных идей, желаний, поступков, которые в действительности вызваны причинами, признание которых грозило бы потерей самоуважения. Например, переживая какую-либо психическую травму, человек защищает себя от ее разрушительного воздействия тем, что оценивает травмирующий фактор в сторону понижения значимости, т.е. не получив страстно желаемого, убеждает себя, что “не очень-то и хотелось”. Рационализация как защитный процесс заключается в том, что человек бессознательно изобретает логичные суждения и умозаключения для объяснения своих неудач. Подобное необходимо для сохранения собственного положительного представления о себе. Так, Бенжамин Франклин заметил: “Так удобно быть *разумным созданием*: ведь это дает возможность найти или придумать причину для всего, что ты собираешься сделать” [см.: Silverman, 1986].

Рационализация может проявиться в любой из двух игр. Если нам не удастся получить то, чего мы хотим, и тогда мы делаем вывод: не так уж и хотелось (феномен “зеленого винограда” из басни Эзопа о лисе и винограде). Если же происходит нечто нежелательное, тогда человек может прийти к выводу, что это не так уж и плохо (“сладкий лимон”, или – “ну хорошо, это был полезный опыт”).

Чем человек умнее и способнее к творчеству, тем лучшим рационализатором он является. Защита работает доброкачественно, если она позволяет человеку наилучшим образом выйти из трудной ситуации с минимумом разочарований. Однако как защита она имеет слабую сторону: фактически все может быть – и бывает – рационализировано. Так, родитель, который бьет ребенка, рационализирует агрессию ссылкой на то, что делает это “для его же блага”. Терапевт, равнодушно увеличивающий плату для пациента, размышляет, что повышение оплаты будет способствовать развитию чувства самоуважения человека. Человек, который сидит на диете, рационализирует свое тщеславие продвижением к здоровью, и так далее.

**Интеллектуализация** вариант более высокого уровня изоляции аффекта от интеллекта. Человек, использующий изоляцию, обычно говорит, что не испытывает чувств, в то время как человек, использующий интеллектуализацию, разговаривает по поводу чувств, но таким образом, что у слушателя остается впечатление отсутствия эмоции.

Интеллектуализация сдерживает обычное переполнение эмоциями таким же образом, как изоляция сдерживает травматическую сверхстимуляцию. Когда человек может действовать рационально в ситуации, насыщенной эмоциональным значением, это свидетельствует о значительной силе Эго, и в данном случае защита действует эффективно. Многие люди чувствуют себя более зрело, когда интеллектуализируют в стрессовой ситуации, а не дают импульсивный, “сопляческий” ответ.

Однако, если человек оказывается неспособным оставить защитную когнитивную неэмоциональную позицию, то другие склонны интуитивно считать его эмоционально неискренним. Секс, добродушное поддразнивание, проявление артистизма и другие соответствующие взрослому человеку формы игры могут быть излишне ограничены у человека, который научился зависеть от интеллектуализации, справляясь с жизненными трудностями.

**Морализация.** В целом, морализация является близкой родственницей рационализации. Когда некто рационализирует, он бессознательно ищет приемлемые, с разумной точки зрения, оправдания для выбранного решения. Когда же он морализирует, это означает, что он ищет пути для того, чтобы чувствовать: он *обязан* следовать в данном направлении. Рационализация перекладывает то, что человек хочет, на язык разума, морализация направляет эти желания в область оправданий или *моральных обязательств*. Там, где рационализатор говорит “спасибо за науку” (что приводит к некоторому замешательству), морализатор будет настаивать на том, что это “формирует характер”.

Великолепным примером морализации является вера колонистов в то, что они несли плоды высшей цивилизации народам, чьи природные богатства они расхищали. Гитлер оправдывал свои ужасные фантазии тем, что за ним следовало поразительное количество приверженцев его взглядов. Он утверждал, что уничтожение евреев, гомосексуалистов и цыган необходимо для этического и духовного улучшения человеческой расы. Испанская инквизиция представляла собой еще одно социальное движение, известное своей морализацией агрессии, жадности и жажды всемогущества.

Одна из моих приятельниц, дизайнер по интерьерам, морализировала свое тщеславие, стоящее за решением сделать дорогостоящую подтяжку лица тем, что она обязана производить благоприятное впечатление на клиентов всем своим видом.

Иногда *морализацию можно рассматривать как более высокоразвитую версию расщепления*: склонность к морализации будет поздней стадией примитивной тенденции глобального деления на плохое и хорошее. *Расщепление* у ребенка естественным образом возникает прежде способности его интегрированного собственного “Я” выносить амбивалентность. Морализация является очень важной защитой в организации характера, которую аналитики называют *моральным мазохизмом* [Reik, 1941].

**Расщепление (компартаментализация, раздельное мышление).** В случае расщепления человек разделяет свою жизнь на императивы “хорошо” и “плохо”, бессознательно убирая все неопределенное, что может в последствие затруднить анализ им проблемы (критической ситуации, вызывающей дискомфорт психики в результате развития, например, тревоги). Расщепление является неким искажением реальности, как, собственно, и другие механизмы защиты, посредством действия которых человек стремится уйти от реальности, подменяя истинный мир – ложным.

*Раздельное мышление* – интеллектуальная защита, возможно, ближе стоящая к диссоциативным процессам, чем к рационализации и морализации, хотя рационализация нередко служит поддержкой данной защиты. Как и изоляция аффекта, раздельное мышление находится ближе к более примитивной стороне. Его функция состоит в том, чтобы разрешить двум конфликтующим состояниям сосуществовать без осознанной запутанности, вины, стыда или тревоги. Тогда *как изоляция подразумевает разрыв между мыслями и эмоциями, раздельное мышление означает разрыв между несовместимыми мысленными установками*. Когда некто использует компартаментализацию, он придерживается двух или более идей, отношений или форм поведения, конфликтующих друг с другом, без осознания этого противоречия. Для непсихологически думающего наблюдателя раздельное мышление ничем не отличается от лицемерия.

Обыденными примерами компартиментализации, в которой многие из нас повинны, сами того не осознавая, являются: одновременная вера в Правило Золотой середины и стремление к Первому Номеру; признание важного значения открытой коммуникации и в то же время отставание своего нежелания разговаривать с кем-то; сожаление по поводу предубеждений и шулки по национальному вопросу.

В более патологической части континуума раздельного мышления мы обнаружим людей, которые являются большими гуманистами в общественной сфере, но при этом жестоки в обращении со своими детьми у себя дома. Все помнят недавний случай с проповедником, который выступал против греха, в то время как сам с энтузиазмом совершал его. Не у одного борца с порнографией была найдена обширная коллекция эротических фотографий. Проступок, который совершается с ясным чувством вины или в состоянии диссоциации, нельзя считать попадающим под защитную категорию раздельного мышления. Этот термин применим только в тех случаях, когда обе противоречивые идеи или оба действия доступны осознанию. При конфронтации человек, использующий раздельное мышление, будет рационализировать противоречия, чтобы избавиться от них.

**Аннулирование (ритуализация, возмещение)** психический механизм, который предназначен для уничтожения неприемлемых для человека мыслей или действий. Когда человек просит прощения и принимает наказание, то тем самым неприемлемое деяние для него аннулируется, и он может дальше жить спокойно. Аннулирование может приобрести черты ритуализации (А. Маслоу) – подчеркнуто благосклонного, “ритуального” отношения к событиям (в обществе – это, например, комплекс принятых действий, которые сопровождают рождение человека). Это и бессознательная попытка “отменить” эффект негативного события путём создания некоего позитивного события.

Так же как морализация считается более зрелой **версией расщепления**, **аннулирование** может рассматриваться в качестве естественного преемника всемогущественного контроля. Аннулирование – термин, обозначающий бессознательную попытку уравновесить некоторый аффект (обычно вину или стыд) с помощью отношения или поведения, которые **магическим образом** уничтожают этот аффект. Ярким примером аннулирования может служить возвращение супруга домой с подарком, который предназначен для компенсации вспышки гнева накануне вечером. Если мотив осознается, мы технически не можем называть это аннулированием. Но если аннулирующий не осознает чувства стыда или вины, и, следовательно, не может осознавать собственного желания искупить их, мы можем применять это понятие.

Многие **религиозные ритуалы** имеют аспект аннулирования. Попытки искупления грехов, даже совершенных только в мыслях, можно считать универсальным человеческим импульсом. С возрастом, когда дети становятся способными осознать факт смерти, можно наблюдать целый ряд магических ритуалов, которые несут в себе компонент аннулирования. Детская игра – перешагивание через трещины на тротуаре, чтобы с мамой, идущей сзади, ничего не случилось, – психоаналитически объяснима как аннулирование бессознательного желания смерти матери, которое создает больше страхов, чем было до того, как понятие смерти приобрело более зрелое содержание.

Фантазии всемогущества отражаются в скрытом убеждении, проявляющемся в поведении, что враждебные мысли опасны, так как мысль равнозначна поступку.

Люди, которые испытывают сильные угрызения совести за предыдущие грехи, ошибки и провалы – реальные, преувеличенные или совершенные только в мыслях – могут планировать свою жизнь, используя аннулирование. А. Стивенсон, например, случайно убивший своего кузена, когда был мальчиком, посвятил жизнь служению обществу. 79-летняя среднего достатка женщина кавказской национальности, которая была обследована по поводу психологии альтруизма как черты характера [McWilliams, 1984], долгие годы своей жизни посвятила делу признания равенства цветных. В ее анамнезе имеется упоминание о неумышленном оскорблении цветной женщины, которую, будучи 9-летней девочкой, она очень любила. Исследуя объединения аболиционистов, Томкинс [Tomkins, 1964] предположил наличие подобной же организации личности вокруг защитного аннулирования.

Когда аннулирование является центральной защитой в репертуаре человека, а действия, обладающие бессознательным смыслом искупления прошлых преступлений, представляют собой главное средство поддержания самоуважения индивида, мы расцениваем этого человека как **компульсивную** личность.

**Ограничение деятельности (самоограничение как механизм адаптации).** Суть механизма самоограничения в следующем: когда человек понимает, что его достижения менее значительны по сравнению с достижениями других людей, работающих в той же области, тогда его самоуважение падает. В такой ситуации многие просто прекращают деятельность. Это своеобразный уход, отступление перед трудностями. Анна Фрейд назвала данный механизм “ограничением Я”. Она обратила внимание, что такой процесс свойственен психической жизни на всем протяжении развития личности.

Такой поведенческий сценарий может реализовываться как поворот против себя (аутоагрессия). Если некто критически настроен по отношению к авторитетному человеку, чье расположение кажется ему основой безопасности, и если он думает, что этот человек не сможет вынести критики, он будет чувствовать себя безопаснее, направив критические мысли и идеи вовнутрь. Детей, от которых не зависит выбор того, где им жить, и которые могут заплатить высокую цену за обиды, нанесенные заботливому и душевному воспитателю, защита в форме поворота против себя может отвлечь от намного более печального факта, что их благополучие зависит от независимого взрослого.

Однако самокритику чувствовать неприятно, и тем более эмоционально предпочтительнее знать о реальной угрозе своему выживанию в условиях, когда человек не имеет власти изменить порядок вещей.

У большинства из нас существует тенденция обращать против себя негативные аффекты, отношения и восприятия благодаря иллюзии, что этот процесс дает нам больше контроля над неприятными ситуациями. Поворот против себя является популярной защитой среди более здоровых людей, которые устойчивы перед искушением отрицать или проецировать неприятные качества, а также у тех, у кого подобные тенденции вызывают тревогу. Они предпочитают заблуждаться, считая, что **трудности – это скорее их вина**, чем чья-то еще. Автоматическое и компульсивное использование данной защиты является общим для **депрессивных личностей**. Оно наблюдается также в некоторых случаях **мазохистического характера**.

(3)

**Проекция** как приписывание другим людям собственных намерений или желаний, когда отрицательные черты не осознаются субъектом, но приписываются другим, есть бессознательный перенос на другое лицо собственных чувств, желаний и влечений, в которых человек не хочет себе сознаться, понимая их социальную неприемлемость. Например, когда человек проявил агрессию в отношении другого, у него нередко возникает тенденция снизить привлекательные качества пострадавшего. При проекции – человек свои собственные нежелательные черты приписывает другим, и таким путем

защищает себя от осознания этих черт в себе. Механизм проекции позволяет оправдывать собственные поступки. Например, несправедливая критика и жестокость по отношению к другим. В этом случае такой человек бессознательно приписывает окружающим жестокость и нечестность, а раз окружающие такие, то в его представлении становится оправданным и его подобное отношение к ним. По типу – они этого заслуживают.

**Идентификация** – процесс идентификация себя с другим человеком, свойства которого недоступны, но желательны. У детей – это простейший способ усвоения норм социального поведения и этических норм. Например, мальчик бессознательно старается походить на отца и тем самым заслужить его любовь и уважение. В широком смысле идентификация – это неосознаваемое следование образам, идеалам, которое позволяет преодолеть свою слабость и чувство неполноценности. Идентификация определяется как отождествление себя с кем-нибудь другим. В процессе идентификации один человек бессознательно уподобляется другому (объекту идентификации). В качестве объектов идентификации могут выступать как люди, так и группы. Идентификация приводит к подражанию действиям и переживаниям другого человека. Как и другие зрелые защитные процессы, идентификация является нормальным аспектом психологического развития и становится проблематичной только в определенных условиях.

З. Фрейд был первым, кто предложил различать защитную и незащитную идентификацию – “анаклитическую” идентификацию (от греческого слова, означающего “полагаться на”) – и “идентификацию с агрессором”.

Первый тип идентификации мотивируется невыполненным желанием походить на значимого человека (“Мамочка великодушна и создает комфорт, и я хочу быть как она”).

Второй тип З. Фрейд рассматривал как автоматический, но мотивированный защитным решением проблемы ощущения угрозы со стороны другого человека, обладающего властью (“Я боюсь мамочкиного наказания за мои враждебные импульсы; если я *стану* как она, ее власть будет внутри меня, а не вне меня”).

З. Фрейд полагал, что многие действия идентификации содержат элементы как непосредственного прямого принятия того, что любимо, так и защитного уподобления тому, что является пугающим.

Аналитики используют слово “идентификация”, чтобы подчеркнуть зрелый уровень осознанной (даже если и частично бессознательной) попытки стать похожим на другого человека. Эта способность развивается естественным образом, начиная с ранних инфантильных форм, содержащих желание проглотить другого человека целиком, до более тонких, дискриминативных и субъективно произвольных процессов выборочного принятия качеств другого человека. Считается, что потенциал идентификации расширяется и модифицируется в течение всей жизни и является основой психологического роста и изменений.

Фактически, высокая ценность, которую аналитики придают эмоциональной близости, определяется именно тем, что близкие отношения создают благоприятную возможность для взаимного обогащения идентификациями. В целом, можно сказать: как примитивная **проекция** трансформируется у эмоционально здорового человека в течение жизненного цикла во все возрастающую способность к эмпатии; так и архаичные формы идентификации постепенно превращаются во все более тонкие, со множеством нюансов, способы обогащения собственного “Я” путем аккумуляции качеств значимых других.

Наиболее известной парадигмой идентификации как защиты по З. Фрейду является эдипова ситуация. Согласно его известной схеме, в жизни маленького ребенка наступает возраст (обычно 3 года), когда его желания монопольного обладания матерью сталкиваются с грубым фактом отцовских притязаний на ее любовь и физическую доступность. У ребенка есть страх, что его отец, власть которого очевидна и на которого он смотрит глазами соперника, убьет или искалечит его в отместку за желание убить или искалечить его самого. Ребенок в этом случае разрешает страх, связанный с подобными фантазиями, прибегая к идентификации (“Возможно, я и не смогу избавиться от отца, которого все же люблю, и на самом деле не хочу распоряжаться или заполучить мать, у которой имеются и свои проблемы, но я могу быть *как* отец и вырасту, чтобы иметь кого-то, *как* мама – в качестве своей собственной партнерши”). З. Фрейд чувствовал, что такая фантазия, которую он считал нормальной и универсальной, явилась прототипом идентификации с агрессором, в данном случае – с воображаемым агрессором.

Идентификация изначально является нейтральным процессом. Она может иметь позитивные или негативные эффекты в зависимости от того, кто является объектом идентификации. Большую часть психотерапевтического процесса составляет распознавание старых и новых идентификаций, которые разрешали конфликт ребенка и стали автоматическими, а теперь являются причиной конфликта у взрослого.

Желание подростков найти героев, с которыми они могли бы соревноваться в попытках справиться со сложными требованиями “туманной юности”, наблюдается в течение многих веков. Фактически, тревожный рост суицидов среди подростков, наблюдающийся в последние годы, некоторые психоаналитики связывают с неудовлетворенностью современных подростков сегодняшними героями, предлагаемыми западной культурой [Hendin, 1975].

Возможно, способность человека идентифицироваться с новыми объектами любви является главным способом, благодаря которому люди освобождаются от эмоционального страдания, и одним из основных способов, который использует психотерапия в целях достижения изменений. Исследования терапевтического процесса неоднократно обнаруживали, что эмоциональные качества отношений между пациентом и терапевтом имеют более высокую корреляцию с результатом лечения, чем любой другой специфический фактор [Strupp, 1989].

**Интроекция** – перенос на себя свойств других существ. Интроецироваться могут черты и мотивы лиц, к которым определенный человек формирует различные установки. Нередко интроецируется тот объект, который утрачен: эта утрата заменяется интроекцией объекта в свое Я. З. Фрейд приводил пример, когда ребенок, чувствовавший себя несчастным вследствие потери котенка, объяснил что он теперь сам котенок.

**Замещение (сублимация, компенсация)** – перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом. Данный механизм разряжает напряжение, созданное недоступной потребностью, но не приводит к желаемой цели. Замещающая деятельность отличается переводом активности в иной план. Например, из реального осуществления в мир фантазии. В наиболее выраженном виде данный механизм есть перевод энергии инстинктивного, сексуального или агрессивного импульса в эмоционально приемлемую активность. Таким образом, это бессознательное переключение отрицательной психической энергии на занятия социально-полезным трудом. Сублимация выражается в том, что человек, испытывающий какой-либо невротический конфликт, находит замещение внутренней тревожности переключением на другое занятие (творчество, рубка дров, уборка квартиры и проч.)

Одно время понятие **сублимации** находило широкое понимание среди образованной публики и представляло собой способ рассматривания различных человеческих наклонностей. Теперь, с отходом от теории влечений как центральной в

психоанализе, сублимацию стали меньше рассматривать в психоаналитической литературе, и она пользуется все меньшей популярностью как концепция. Изначально считалось, что сублимация является “хорошей” защитой, благодаря которой можно находить креативные, здоровые, социально приемлемые или конструктивные решения внутренних конфликтов между примитивными стремлениями и запрещающими силами.

Сублимация была тем обозначением, которое первоначально З. Фрейд дал социально приемлемому выражению базирующихся на биологии импульсов (к которым относятся стремления сосать, кусать, есть, драться, совокупляться, разглядывать других и демонстрировать себя, наказывать, причинять боль, защищать потомство и так далее). Так, З. Фрейд указывал, что дантист может сублимировать садизм, выступающий художник – эксгибиционизм, адвокат – желание уничтожать врагов. Согласно З. Фрейду, инстинктивные желания обретают силу влияния, благодаря обстоятельствам детства индивида; некоторые влечения или конфликты приобретают особое значение и могут быть направлены на полезную созидательную деятельность.

Данная защита может расцениваться как здоровое средство разрешения психологических трудностей по двум причинам: во-первых, она благоприятствует конструктивному поведению, полезному для группы, во-вторых, она *разряжает* импульс вместо того, чтобы тратить огромную эмоциональную энергию на трансформацию его во что-либо другое (например, как при реактивном формировании) или на противодействие ему противоположно направленной силой (отрицание, репрессия). Такая разрядка энергии считается положительной по своей сути: она позволяет человеческому организму поддерживать необходимый гомеостаз [Fenichel, 1945].

К сублимации можно отнести и *компенсацию (или гиперкомпенсацию)* – прикрытие собственных слабостей за счёт подчеркивания сильных сторон или преодоление фрустрации в одной сфере сверхудовлетворением в других сферах.

**Смещение (вымещение, замещение)** выражается в бессознательном стремлении человека переключить внимание с объекта действительного интереса на другой, посторонний, объект. В бытовом смысле это проявляется в поиске “козла отпущения”.

Одна девочка, наблюдая, как собака трепала свою игрушку сразу же после того, как была наказана за дурное поведение, прокомментировала это так: “Смотри! Она выплеснула свой гнев наружу – на игрушку, совсем как человек!”. Термин “смещение” относится к *перенаправлению влечения, эмоции*, озабоченности чем-либо или поведения с первоначального или естественного объекта на другой, потому что его изначальная направленность по какой-то причине тревожно скрывается.

Классический сюжет о том, как мужчину, которого обругал начальник, пришел домой и наорал на жену, отшлепавшую детей, которые в свою очередь побили собаку, является учебным пособием по смещению. В парах, где один из партнеров неверен, другой партнер направляет большую часть своей агрессии не на супруга, сбившегося с пути истинного, а на “другого” мужчину или женщину. Тирады в адрес “этого разрушителя семьи” предполагают, что партнер является невинной жертвой циничного совращения. Это должно защитить уже страдающего человека от дальнейшей угрозы взаимоотношениям, которая возникнет, если ярость обманутого супруга будет направлена прямо на неверного.

Страсть также может быть смещена. Сексуальные фетиши, по-видимому, можно объяснить как переориентацию эротического интереса с гениталий человека на бессознательно связанную область – ноги или даже обувь. Если в истории жизни мужчины произошло нечто, что сформировало у него представление о влагалище как о чем-то опасном, некоторые другие предметы, ассоциирующиеся с женщиной, могут так же пугать его.

*Сама тревога нередко оказывается смещенной.* Известный пациент З. Фрейда “Человек-Волк” лечился в последние годы у Рут Мак-Брунстик по поводу нездоровой озабоченности своим носом. Она была понята как смещение пугающих, искаженных фантазий, связанных с его penisом [Gardiner, 1971]. Когда человек использует смещение тревоги с какой-то одной области на весьма специфический объект, который символизирует пугающее явление (страх пауков, которые представляют бессознательный образ поглощающей матери, боязнь ножей, которые бессознательно приравниваются к проникновению фаллоса), то он страдает фобией [Nemiah, 1973]. Если у человека имеется паттерн смещения страхов во многих жизненных аспектах, мы рассматриваем такой характер как *фобический*.

Некоторые печальные культурные тенденции – как расизм, сексизм, гетеросексизм, в Украине – выступление за чистоту украинского языка, громкое обличение проблем общества группами, лишенными гражданских прав и имеющими слишком мало власти, чтобы отстаивать свои права, содержат в себе значительный элемент смещения. Все это отражает тенденцию находить козла отпущения (что легко можно заметить в большинстве организаций и субкультур).

Положительные виды смещения включают в себя перевод агрессивной энергии в созидательную активность (огромное количество домашней работы выполняется, когда люди находятся в возбужденном состоянии), а также переадресовку эротических импульсов с нереальных или запрещенных сексуальных объектов на доступного партнера.

**Реверсия** – поворот поведенческого сценария в другую сторону. Реверсия предстает способом справиться с чувствами, которые представляют психологическую угрозу собственному “Я”, является проигрыванием сценария, переключающего отношение человека с субъекта на объект или наоборот. Например, если некто чувствует, что желание испытывать заботу со стороны других является постыдным или содержит угрозу, он может жертвенно удовлетворить свою потребность в зависимости, проявляя заботу о другом и бессознательно идентифицируясь с этим человеком, получающим удовлетворение от заботы о себе. Этот частный случай *реверсии* является оправданным временем приспособлением терапевтов, часто испытывающих чувство дискомфорта от собственной зависимости, но которые бывают счастливы заботиться о ком-то.

Как только ребенок достигает возраста, когда он начинает играть с куклами или “ролевыми персонажами” (куклы для мальчиков сейчас тоже продаются), о нем можно сказать: он использует реверсию.

Достоинством реверсии является то обстоятельство, что человек перемещает сильные аспекты транзакций таким образом, чтобы играть скорее в иницирующую роль, чем отвечающую. Сторонники теории контроля-овладения называют это явление “трансформацией пассивного в активное”. Если развивается положительный сценарий, защита работает конструктивно. Если же имеет место отрицательный сценарий – деструктивно. Например, в общинах при унижительных и других обрядах посвящения, связанных с насилием, опыт преследуемой во время посвящения жертвы трансформируется, и ситуация начинает ощущаться как положительная благодаря переключению с пассивной роли на активную, с жертвы – на преследователя.

Другим субъектом моего исследования альтруизма [McWilliams, 1984] был привлекательный мужчина сорока лет. Ему доставляла огромное удовольствие его активность как добровольца международного агентства, занимавшегося

усыновлением детей в тяжелых случаях (некоторые из них были особого этнического происхождения, другие имели физические недостатки, уродства или страдали врожденными заболеваниями). Вот его слова: “Я не могу описать, какое чувствую блаженство, когда передаю ребенка его приемной матери и осознаю, что для него началась новая жизнь”. Личная история моего пациента содержала неожиданную, очень травмировавшую его смерть матери, когда мальчику было 2 года. Это событие сопровождалось коротким периодом дистресса. За ним последовало неформальное усыновление ребенка экономкой, которая позже вышла замуж за его отца и стала ему матерью во всех психологических нюансах этого слова. Удачно организовывая усыновление, он чувствовал радость от осознания того факта, что спасал кого-то, как и сам был когда-то спасен (хотя он никогда не осознавал связи между своим прошлым и своей гуманной деятельностью).

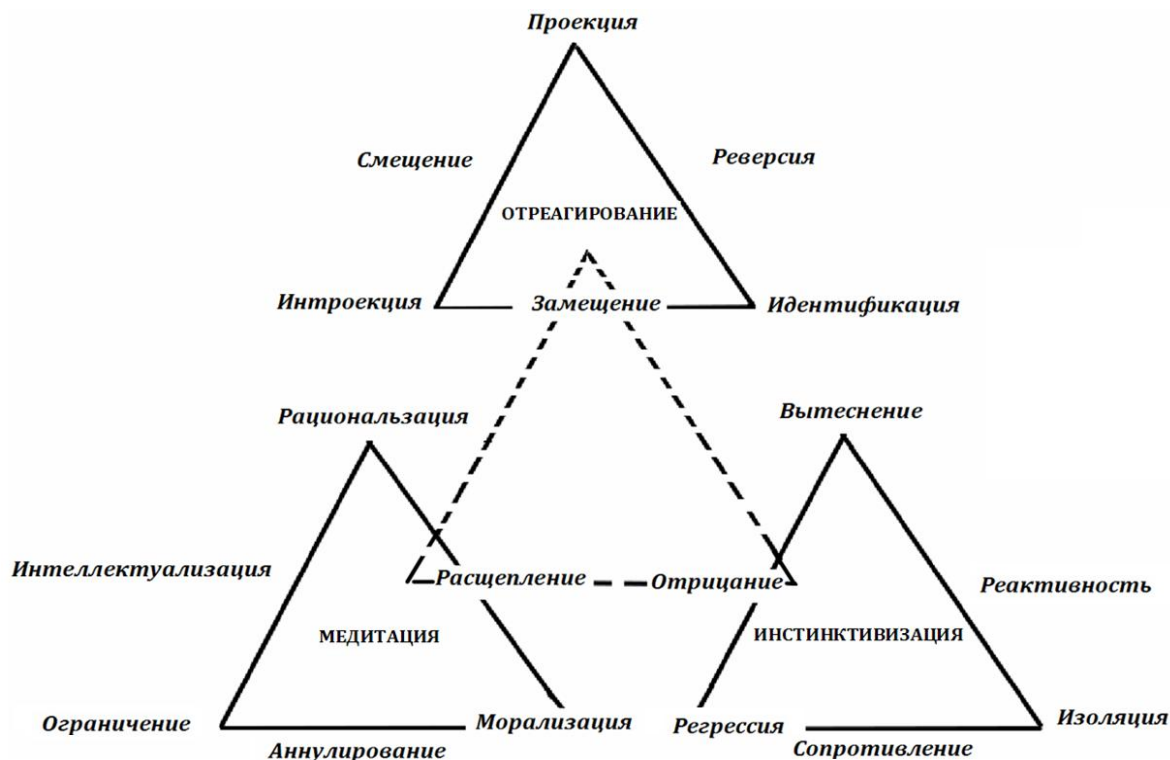


Рис. Б 62. Гексаграммно-фрактальная схема восемнадцати механизмов психологической защиты

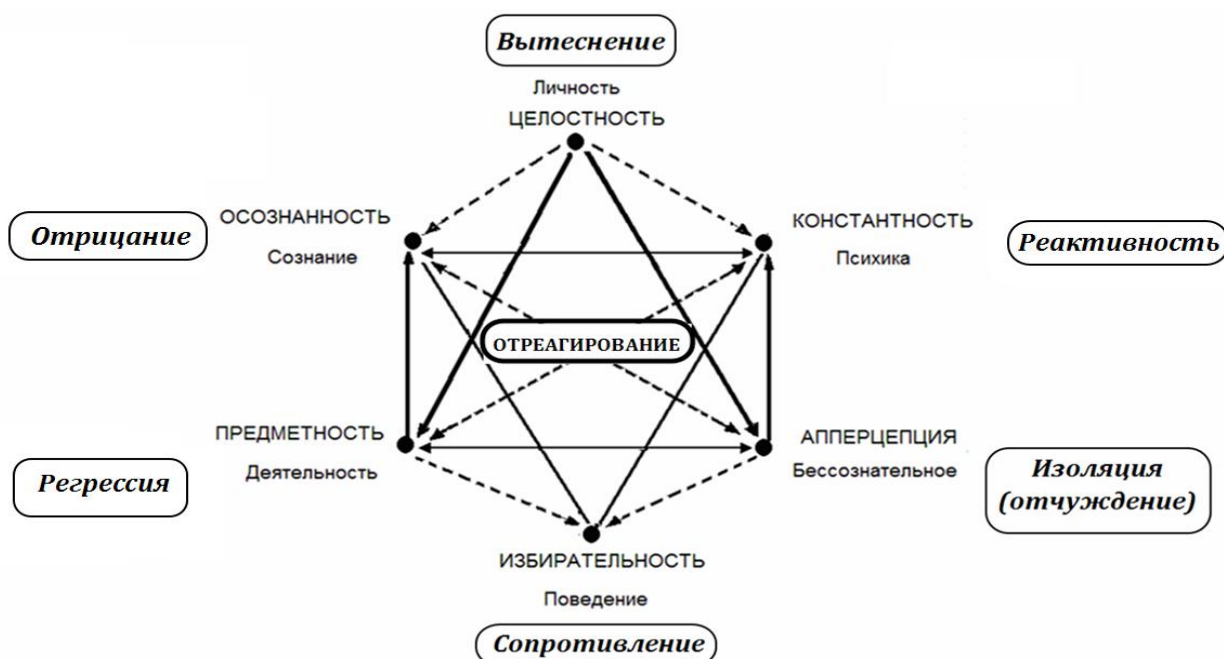


Рис. Б 63. Гексаграммная схема шести механизмов психологической защиты

## ДОДАТОК С

# ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

**ПЕРША ТЕНДЕНЦІЯ пов'язана із кризовим станом сучасної освіти, яка увійшла у критичний стан свого розвитку.** Загальна криза системи освіти в кінці ХХ століття характерна для різних країн. По-перше, це криза соціалізації, коли система освіти вже не забезпечує гармонійне входження людини в реальне соціальне життя. По-друге, це й наростання розриву між освітою і культурою, коли фахівець одержує, як правило, знання, але не цінності культури. По-третє, постійно збільшується відставання освіти від сучасної науки, яка бурхливо розвивається, що в підсумку призводить до “заниження людського в людині”, оскільки неосвічена в повноцінному розумінні людина легко стає об'єктом маніпуляції, в тому числі й у процесі свого професійного самовизначення і розвитку<sup>1483</sup>.

Цей процес набуває глобального масштабу. Як пише І.С. Кон, у всіх країнах соціологи та економісти констатують колосальний розрив між зростаючою вартістю освіти (подовження термінів навчання, зростання його масовості, подорожчання його технічних засобів) та його недостатньою соціальною ефективністю, а також між формалізованим, технічним навчанням, у ході якого людина набуває певної суми знань, і формуванням культурної, творчої, соціальної особистості<sup>1484</sup>.

Зазначений кризовий стан освіти рельєфно ілюструється словами Ш.О. Амонашвілі (він відстоював синергетичні ідеї дитиноцентризму – орієнтацію на внутрішній чинник педагогічної системи), який в кінці ХХ століття підкреслював, що особистість дитини стала поняттям чужим для традиційної педагогічної теорії і практики, коли все спрямоване на те, щоб сформувати у школярів знання, але навіть надсучасні знання, як би міцно вони не були засвоєними, не народжують особистість, не формують у школярів систему ставлень та переконань<sup>1485</sup>.

Слід зазначити, що цей біфуркаційний кризовий стан посилювався ретроградним чином системною кризою радянського суспільства. Загалом, розвиток вітчизняної освіти протягом другої половини ХХ століття виявив певну кризову ситуацію (внаслідок жорсткої централізації, посилення авторитарних, бюрократичних методів управління у 1965-1984 роках), внаслідок якої у 1984 році розпочалася реформа загальноосвітньої та професійної школи. Кризовий стан освіти, як і всіх сфер радянського суспільства, став очевидним і через започатковану в 1985 році М.С. Горбачовим перебудову суспільства.

Як вважає В.Т. Наніванська, найстрашніше, що відбулося за цей період, – це деформація людини, яка виявляється на різних рівнях (у міжособистісних стосунках, у кризі інституту сім'ї, у ставленні до дітей, літніх людей та інвалідів, до природи, історії, культури, праці), тому освіта, подібно до природного середовища, має розвиватися природним чином<sup>1486</sup>.

Глобальна криза класичної моделі і системи освіти спонукала до розробки нових фундаментальних педагогічних ідей<sup>1487</sup>, сприяла певному пробудженню національної самосвідомості, про що свідчить урядовий Закон “Про мови” (1989 р.), який проголосив українську мову державною. Новообраний парламент 16 липня 1990 року прийняв “Декларацію про державний суверенітет України”, а 24 серпня 1991 року республіканським парламентом був прийнятий “Акт проголошення незалежності України”. Це сприяло відродженню суверенної України, вихід на рівень нової системної цілісності, що реалізується через подолання кризового стану в освіті, який є закономірним етапом розвитку системи, коли будь-яка криза організаційного розвитку системи може відіграти роль каталізатора рівня оптимальності, а, отже і загальної ефективності функціонування соціальних систем, що було доведено І. Р. Пригожиным<sup>1488</sup>.

Кризовий стан вітчизняної освіти (а після 1991 року – української освіти та освіти країн пострадянського простору) позначається на певних суперечностях, що постають важливими чинниками розгортання цього процесу. Передусім, на думку Х.Г. Тхагапсоева, виявляється *невідповідність між просвітницькою парадигмою, що народжується, і сучасними реаліями освіти* (оскільки із трьох форм так званої духовної предметності – *знань, цінностей, проекту*, що були концептуалізовані М.С. Каганом, – освіта відображає лише знання). Це, своєю чергою, проявляється у загостренні суперечностей між: 1) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відновлення через предметно-знаннєвий тип освіти; 2) соціокультурною (культуроконтекстною) та індивідуально-особистісною зумовленістю формування (і прояву) людини та безліко-імперативними методами навчання та виховання; 3) безперервною зміною змісту, зростаючим обсягом знань і незмінним лінійно-сукцесивним характером базових інформаційних технологій освіти<sup>1489</sup>. Крім того, кризовий стан, як справедливо вважають А.В. Євтюк та В.І. Луговий, пов'язаний також із тим, що механізми зворотних зв'язків у системі культури не встигають реагувати на швидкоплинні зміни у соціокультурному житті; тому нові освітні системи мають моделюватися, а вже існуючі – трансформуватися на засадах загальнолюдського співжиття та загальноцивілізаційного поступу<sup>1490</sup>.

<sup>1483</sup> Кремень В.Г. Україна : шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / В. Г. Кремень, В. Ткаченко. – К. : Др.Ук. – 1998. – 446 с.; Кремень В. Г. Зміст освіти і дидактична стратегія / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 30-35.; Саух П.Ю. ХХ століття. Підсумки / П.Ю. Саух. – Київ-Рівне, 2001. – 184 с.

<sup>1484</sup> Кон І. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.

<sup>1485</sup> Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.

<sup>1486</sup> Наніванская В.Т. Анатомия репрессивного сознания (как создавалась отечественная школа) / В.Т. Наніванская // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С.47-53.

<sup>1487</sup> Гофрон А. Культурно-епистемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа, 2003. – 300 с.

<sup>1488</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник. – М., 1987. – С. 45–58.; Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой / Пер. с англ. Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

<sup>1489</sup> Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.

<sup>1490</sup> Луговой В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. Ред. Акад. О.Г.Мороза / В.І. Луговой. – К. : МАУП. – 1994. – 196 с.

Зазначений кризовий процес означає зміну *освітньої парадигми*, що, на думку Х.Г. Тхагапсоева, передбачає переосмислення і трансформацію усіх аспектів освіти як системи (освіта тут розуміється: як підсистема культури і універсальна форма діяльності; як механізм соціокультурогенезу та соціокультурний інститут; як інституційна система і особлива реальність становлення-розвитку, самореалізації індивіда)<sup>1491</sup>. Нова освітня парадигма постає своєрідним аттрактором освітньої системи, а мета освіти при цьому зосереджується на поєднанні індивідуального та соціального аспектів людського розвитку.

Відтак, аналіз зазначеного процесу дозволяє стверджувати про *парадигмальну освітню революцію*, яку, за М.І. Романенко, можна визначити як радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери (що надає їй нової соціальної якості), пов'язану із загальносистемною трансформацією суспільства. При цьому термін "парадигмальна освітня революція" можна трактувати й більш широко – як цілу соціальну епоху, протягом якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент становлення парадигмальної освітньої революції. Таке розуміння останньої, вважає М.І. Романенко, має свої підстави, оскільки в момент свого виникнення остання існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає протягом всієї епохи в низці послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій зміст і, тим самим, готуючи ґрунт для наступної парадигмальної освітньої революції<sup>1492</sup>.

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що освітня революція реалізує принципово новий етап розвитку освіти, який прийде на зміну системній кризі освіти через певні *синергетичні механізми її подолання*. Ці механізми знаходять реалізацію в таких освітніх імперативах:

1. Повернення до ідей та принципів природовідповідності освіти (В.В. Кумарін).
2. Перехід до культуротворчої орієнтації освіти, яка приходить на зміну консервативній "знанневоцентричній" (унітарній) та культурознавчій освітнім парадигмам (А.П. Валицька).
3. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів (І.Н. Сіземська, Л.І. Новікова).
4. Рух освіти до "нового педагогічного мислення", "нової педагогіки" завдяки подоланню авторитарного характеру освітньої галузі (В.В. Давидов).
5. Орієнтація освітньої галузі на людиномірні, світомірні пріоритети (Г.П. Васянович, В.Г. Кремень, П.Ю. Саух, В.С. Стьопін).
6. Формування нових людських якостей (представники Римського клубу виявляють такі нові якості, як почуття причетності, моральної стійкості, ініціативи, пристосованості, людської любові і творчої праці, відповідальності, солідарності, органічності, всебічності, самоактуалізації, глобальності, любові до справедливості, нетерпимості до насильства, волі, системності та варіативності мислення та ін.<sup>1493</sup>).
7. Закономірний перехід до нової освітньої парадигми передбачає переборення однієї із головних причин кризи освіти, яка полягає в застарілій орієнтації освітньої парадигми на вузькодисциплінарний підхід, жорстке розмежування гуманітарних і природознавчих дисциплін, навчання та виховання, ціннісно-світоглядного та інформаційно-дескриптивного аспектів, що породжує фрагментарність бачення реальності, призводить до деформацій в світогляді людей.
8. Подолання догматизму прорадянської педагогіки, оскільки кризовий стан освіти в Україні певним чином зумовлюється й історичною спадщиною, що її нам залишила радянська освіта з її відносно догматичним освітнім ладом. У "*Концептуальних засадах демократизації та реформування освіти в Україні*" (1997 р.) зазначається, що *догматизм прорадянської педагогіки*, її авторитарний характер, націленість на підготовку компетентних спеціалістів для конкретної галузі виробництва, а не освічених професіоналів, зумовлює ситуацію недостатнього використання автентичних пластів української педагогічної культури, прогресивних народно-побутових й громадських традицій та національних звичаїв духовно-морального, господарсько-трудового, правового, тілесного, інтелектуального й культурно-естетичного характеру<sup>1494</sup>.
9. Активізація оптимальних моделей керування освітньою галуззю, що передбачає врахування особливостей критичного стану освіти як системи. Критичний стан освіти як системи – це її вхідження у нестійкий стан, який зростає в міру збільшення обсягів інформації. У стан нестійкості систему приводять *зовнішні* (вплив соціуму або економічні умови; матеріальна база, зміст і засоби навчання, загальний зміст освіти, способи її структурування й інформаційного наповнення; технології навчання і виховання) і *внутрішні чинники* (наявна база знань, умінь, навичок педагога і вихованця, їхні потенційні можливості, особистісні якості, пізнавальні потреби, внутрішні мотиви діяльності, зміст діяльності, пластичність до сприйняття інформації, природні задатки, схильності), врахування яких постає одним із напрямів оптимального керування освітньою галуззю.
10. Моделювання процесів трансформації освітніх систем має здійснюватися за умов вибухового оновлення масиву культури (що детермінує людську діяльність).
11. Зміна змісту освіти у напрямі його *синергізації* (Л.Я.Зоріна), *утвердження принципово нової синергетичної парадигми освіти* (І.В. Єршова-Бабенко, А.В. Євтюдук, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, А.Ф. Лисенко, В.С. Лутай та ін.).
12. Зміщення пріоритетності освітньо-виховних процесів з периферії суспільного життя до державних інтересів, оскільки зазначені процеси є головними джерелами формування нової суспільної свідомості, накопичення інтелектуального та духовного потенціалу нації, наріжним чинником соціального прогресу.

<sup>1491</sup> Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с.; Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.

<sup>1492</sup> Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – "Філософія освіти" / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.

<sup>1493</sup> Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203-257.

<sup>1494</sup> Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр. – 1997. – 151 с.; Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.



13. Впровадження прогресивних освітніх парадигм як один із напрямів подолання кризового стану сучасної освіти. Одна з таких парадигм фокусується саме на кризових, трансформаційних процесах, що відбуваються в освіті. Йдеться про *критично-креативну (трансформаційну) освітню парадигму*, доповнену К.В. Корсаком, яка відображає *синергетичні* положення, що постають певними завданнями з подолання кризових явищ:

1) орієнтація на формування вільної людини, готової до розв'язування багатфакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві (самодетермінізм, самоактивність людини);

2) впровадження активної та діяльної форми "спільного" навчання через об'єднання зусиль вихованців та викладачів з метою переважного розвитку особистості та критично-креативних здібностей молодого громадянина як "людини відповідальної", здатної розв'язувати особисті та глобальні проблеми (синергічне навчальне середовище);

3) поширення вчення про людину як складну і багатовимірну сутність, застосування у вихованні та навчанні новітніх досягнень наукового людинознавства кінця XX століття, участь молоді у визначенні форм, змісту і методів навчання;

4) розвиток гуманістичної педагогіки (педагогіки співробітництва), неавторитарного типу управління системою освіти, підвищення ролі громадськості в освітній політиці і вирішенні головних питань діяльності кожного окремого закладу освіти (природовідповідний підхід до управління освітою);

5) застосування на вищих рівнях освіти принципу "від майбутнього до сучасного", вільний доступ до правди, підготовка молоді до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансформації суспільства і збереження природного довкілля через утворення і формування "людства" як здатної до усвідомлених дій реальної єдності (синергічна відкритість світу).

Загалом, *вихід з кризового стану* більшість дослідників вбачають в інтеграційних процесах, що мають забезпечити сходження освіти на рівень нової системної складності. Так, "*Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*" констатує, що розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, покращення людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта й наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій.

*Провідною освітньою парадигмою*, яка реалізуються на цьому етапі розвитку історико-педагогічного процесу є критично-креативна, трансформаційна освітня парадигма: самодетермінізм, самоактивність людини; створення різнобічного (синергічного) навчального середовища; природовідповідний підхід до управління освітою; відкритість педагогічної системи світу, орієнтація та новітні освітні відкриття, людиномірний характер побудови навчального середовища, орієнтація на творчі форми роботи (К.В. Корсак, М.І. Романенко, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай та ін.).

Слід зазначити, що перша тенденція розвитку освіти, яка пов'язана із її входженням в кризовий стан, має своїм наслідком розгортання парадигмальної освітньої революції як процесу докорінної трансформації освітніх систем та постає, як атрактор, *наскрізною*. Це певним чином позначається на інших тенденціях розвитку сучасної освіти.

#### ***ДРУГА ТЕНДЕНЦІЯ. Входження світового ладу в інформаційний стан, глобалізація сучасної освіти.***

Сучасна криза освіти, що виявляє синергетичну тенденцію до актуалізації нових освітніх парадигм, знаходить втілення у *концепції інформаційного суспільства* (що розвивається на тлі комп'ютерної революції), яке, як вважає Й. Масуда, йде на зміну сучасному індустріальному суспільству, кристалізуючи при цьому нові реалії – глобалізм, який тут розуміється як гармонійний симбіоз людини і суспільства<sup>1495</sup>. Цей процес пов'язаний із динамічним розвитком сучасного світу, його інформатизацією та технологізацією. Він позначився на поширенні таких освітніх парадигм та напрямів глобалізаційно-інформаційного спрямування, як *безперервна освіта, педагогічна інноватика, модульно-технологічний підхід до навчальної діяльності*.

##### ***1. Парадигма безперервної освіти.***

Наприкінці 70-х років XX століття у найрозвиненіших країнах світу виявляється тенденція узгодження трансформації освіти із динамікою розвитку сучасної цивілізації, коли означився перехід від класичної моделі освіти (здобуття освіти у першій половині життя) до *безперервної освіти впродовж життя*, що дозволяє особистості гармонійно інтегруватися у сферу освітніх та інтелектуальних ресурсів. У цьому праксеологічному освітньому просторі розвиваються й *системи моніторингу*, які можуть розумітися як системи збирання, аналізу та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозу подальшого розвитку.

Актуалізація системи безперервної освіти була зумовлена загальною кризою системи освіти в кінці XX століття, характерною для різних країн. У цілому, безперервна освіта виражає освітню тенденцію до актуалізації гнучкої відкритої освітньої системи, здатної постійно самооновлюватися та саморозвиватися відповідно до вимог сучасної цивілізації, що виявляє синергетичний зміст безперервної освіти.

Важливо також зазначити, що безперервна освіта може трактуватися як процес створення нових систем та їх чергування, що вписується у синергетичне розуміння розвитку систем. Так, безперервна освіта може передбачати завершеність освіти на кожному рівні підготовки до професійної діяльності, коли завершеність забезпечує, з одного боку, рівень професійної компетентності, необхідної для активного вступу в трудову діяльність, з іншого, – створення стійкої потреби надалі у професійному удосконалюванні.

Розвиток безперервної освіти реалізується на шляху поширення *компетентнісної освітньої парадигми*. Компетентність можна розуміти як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини. Суттєво, що важливими у структурі компетентності є взаємозв'язок знань, умінь та навичок, їх інтеграція у площині досвіду та практичних дій, а також і система ціннісних орієнтацій, професійних намірів, професійних якостей, які роблять людину певним зразком для наслідування у певному професійному колі. Завдяки такій інтегральній характеристиці компетентності (що інтегрує як загальножиттєві, так і вузькопрофесійні якості) виявляє синергетичні риси, а її розвиток пов'язується із довгостроковими перспективами формування професійних й загалом життєвих якостей людини, що виявляє актуальність реалізації безперервної освітньої парадигми.

Однією із особливостей розвитку неперервної освіти в Україні в кінці XX століття, коли вона стала суверенною та незалежною державою, є розгортання процесів трансформації національного освітнього простору за умов актуалізації непланової економіки та відкритого суспільства. Це зумовило й процес відкриття вітчизняної системи освіти світові, що

<sup>1495</sup> Масуда Й. Комп'ютопія / Й. Масуда // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 6. – С.36-50.

позначається й на розвитку безперервної освіти, яка, на наш погляд, є найбільш виразним відбитком синергетичної парадигми, оскільки саме за умов безперервної освіти система освіти стає повною мірою відкритою, що відкривається світові: 1) у часі (освіта протягом всього життя); 2) просторі (глобалізація); 3) та русі (дистанційне навчання як один із головних механізмів реалізації неперервної освіти).

Отже, концепція безперервної освіти реалізується за умов та на тлі *глобалізації сучасної освіти*, що передбачає універсальність і цілісність як головних принципів, створює багатогранний ґрунт для синтезування як освітніх систем, так і всіх аспектів гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, у даний час можна з упевненістю говорити про посилення тенденцій глобалізації, інтернаціоналізації, уніфікації освіти (Болонська декларація), про збільшення питомої ваги її міжнародної складової, зокрема, під впливом глобалізації економіки, розвитку сучасних глобальних інформаційних мереж<sup>1496</sup>. Тому провідна стратегія глобалізації освіти виявляється у її дистанційних аспектах. Суттєво, що дистанційна освіта (як один із важливих проявів процесу *глобалізації в освітній сфері та швидкого розвитку інформаційного суспільства, розгортання так званого інформаційного буму*) є наслідком об'єктивного процесу інформатизації та постає однією з найбільш перспективних й інтегральних форм навчання і розвитку людини, які активно поширюються в світі та, зокрема, в Україні, що виявляє актуальність реалізації цілісно-синергетичного принципу організації навчання та синергійної взаємодії учасників навчально-виховного процесу<sup>1497</sup>.

Але входження України у глобалізаційний стан сучасного світового ладу передбачає процес узгодження системи освіти України із загальноцивілізаційними процесами демократизації й гуманізації освіти, інтеграцію в загальноєвропейський, та світовий освітній простір, вироблення принципово нової моделі освітнього процесу, яка кристалізується за умов глибинних змін у духовній культурі української нації, в сфері соціальних та освітніх процесів в Україні. Це означає певну *синергізацію української освіти*, про що свідчить відповідна законодавча база освіти (закони: *“Про мови в Україні”, “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”*; *“Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття)”*; *“Лісабонська конвенція про взаємознання кваліфікацій у галузі вищої освіти”*; *“Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”*)<sup>1498</sup>.

Як пише А.В.Свотюк, розпочався унікальний процес *трансформації української освіти*, який передбачає збереження можливостей, відкритих науково-технічним прогресом, і повернення людині природних каналів взаємодії з Космосом, з Природою, з іншими людьми. Це дозволить віднайти той інформаційний еталон, який забезпечить живе, об'ємне знання людині, необхідне для гармонії з Усесвітом.

Однак зазначений процес був помітним на тлі економічних та освітніх проблем останньої декади ХХ століття: поглиблення невідповідності сьогоденним запитам програм підготовки спеціалістів, які є часто застарілими і пристосованими до потреб замкненої економіки; невідповідність наявної структури загальної середньої та вищої освіти потребам ринкової економіки; зменшення, недостатність та нестабільність фінансування системи освіти; непридатність знань та умінь, отриманих в системі освіти та професійної підготовки, для застосування у ринковій економіці; неповноцінність механізмів контролю і відсутність гарантій якості освіти; посилення тенденції нерівноправності в отриманні освіти<sup>1499</sup>.

З позиції синергетики означені проблеми трансформації системи освіти України й досі характеризуються, поряд із відкритістю та демократизмом, певними рисами радянської освіти, догматизмом. Синергетична відкритість освіти України, поєднання в ній сучасних та ретроспективних тенденцій ініціює усвідомлення фундаментального пріоритету освіти – звернення до народної педагогіки як вічного й невичерпного джерела педагогічної науки; надання повного доступу до всіх найкращих пластів вітчизняної й зарубіжної педагогічної культури; ґрунтовна обізнаність із вершинними здобутками української педагогічної думки до часу більшовицького перевороту; розкриття асиміляційної суті, міфів і реальності тоталітарної педагогіки; повсюдне розгортання науково-пошукових дій та експериментальної роботи з метою створення новітньої української педагогіки й визначення сучасних технологій; творче використання кращих досягнень зарубіжних учених; визначення раціонального поєднання педагогічної науки і практики; подолання суперечностей між тоталітарною закомплексованістю й українобудівничим мисленням в педагогіці<sup>1500</sup>.

Синергетична відкритість освіти України зумовлює також і розробку певних *синергетичних підходів до трансформації освіти*, які полягають у побудові нових інтегральних курсів та міждисциплінарних зв'язків (В.М. Смирнов,

<sup>1496</sup> Животовская И.Г. Глобализация и образование : институциональный и экономический аспекты / И.Г. Животовская // Глобализация и образование. – М., 2001. – С. 12-22.; Зарецкая С.Л. Международная составляющая современного высшего образования / С.Л. Зарецкая // Глобализация и образование. – М., 2001. – С. 22-28.; Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л.Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 5-9.

<sup>1497</sup> Кашицин В.П. Дистанционное обучение в высшей школе : модели и технологии / В. П. Кашицин. – М. : Центр информатизации Минобразования России, 1999. – 42 с. ; Корсунська Н.О. Дистанційне навчання : підходи до реалізації / Н. О. Корсунська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : 36. наук. праць. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 29-32. ; Кошманова Т. С. Світова комп'ютерна мережа у професійній підготовці вчителів / Т. С. Кошманова. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2003. – 200 с.; Московцев Н. А. Технологические проблемы организации дистанционного обучения / Н. А. Московцев // Открытое образование. – 2001. – № 6. – С. 50-54.; Нейматов Я. М. Акмеологические основы дистанционного образования государственных служащих : автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. – 13.00.04 "Теория и практика профессионального образования" / Я. М. Нейматов. – Москва, 2001. – 25 с. ; Українська система дистанційного навчання UDL System [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : // <http://www.udl.org.ua>; Хуторской А. В. Дистанционное повышение квалификации педагогов / А. В. Хуторской // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 165-173.

<sup>1498</sup> Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХ століття) – К. : Райдуга. – 1994. – 61с.; Андрущенко Т.В. Вища освіта як сфера міжнародного співробітництва і фактор інтеграції України у європейську спільноту / Т.В. Андрущенко // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар, 22 листопада 2000 року. 36. наук. праць. Вип. 3 / За ред. В.П. Андрущенка. – К. : Знання. – 2000. – С. 389-392.; Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.

<sup>1499</sup> Освіта України у перехідний період. Дискусійна доповідь підготовлена для семінару стратегій розвитку освіти в Україні у рамках проекту суспільство і держава : діалог для розвитку освіти. – К., 1997. – 86 с.

<sup>1500</sup> Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Школяр. – 1997. – 151 с.; Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. - №8. – С.53-61.

Н.О.Талалуєва, Н.В. Шубелка та ін.), метою яких є взаємопроникнення знань з різних дисциплін, формування нового знання зі своїми властивостями, що передбачає роботу в таких педагогічних напрямках:

- розробляється концепція профільної диференціації освіти, яка спрямована на пошук методичного вдосконалення змісту освіти (В.Г. Болтянський, Г.Д. Глейзер, В.В. Гузєєв, П.І. Сікорський);

- поширюється процес комп'ютеризації освіти, який постає техніко-методичним засобом зміни традиційного характеру інформаційних процесів в освіті (В.Ю. Биков, В.І. Луговий, Л.М. Нісінчук, О.С. Падалка, П.В. Стефаненко та ін.);

- розвивається медіапедагогіка (як галузь педагогічної науки, поряд із музичною, музейною, хореографічною, театральною та ін. галузями), яка вивчає процеси соціалізації, виховання, навчання і розвиток особистості медійними засобами;

- значна увага приділяється пошуку нових методів навчання (А.М. Алексюк, Н.М. Верзилін, М.І. Махмутов та ін.)

1501.

## 2. Педагогічна інноватика (інноваційна освіта).

Важливим аспектом розвитку освітніх процесів, що знайшли відображення у царині педагогічної думки другої половини ХХ століття, стала поява у кінці 90-х років категорії "*педагогічна інновація*", що виражає дещо нове в освітній сфері та втілює синергетичний стан відкритості освітньої системи зовнішньому світові.

Поняття "інновація" вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення важливого чинника розвитку культур, процесу трансфера (лат. *transfere* – переносу, переміщую), тобто проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття цією культурою нових, не властивих їй раніше якостей. Зазначене поняття, на наш погляд, є цілком синергетичним за змістом, оскільки виражає явище системної єдності, яка об'єктивно постає дещо новим

1502.

Як предмет педагогіки педагогічна інноватика є достатньо молодою наукою. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій засновані в 60-х роках ХХ століття і мають яскраво виражений прикладний характер. Педагогічні інноваційні процеси виявилися предметом наукових досліджень в кінці 50-х років ХХ століття, а в кінці століття такі дослідження почали з'являтися у сфері вітчизняної педагогічної думки. Виділилася особлива сфера наукового знання – "*педагогічна інноватика*", що вивчає процеси розвитку школи, пов'язані із створенням нової практики освіти

1503.

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, нова педагогіка, яка створюється в даний час, має характерну ознаку – інноваційність як здатність до оновлення, відкритість новому.

Зазначена освітня парадигма знаходила утвердження через виникнення в СРСР *авторських інноваційних шкіл* в кінці 80-х рр. ХХ сторіччя. У цей період "інноваційними" називали створювані гімназії і ліцеї як альтернатива єдиній радянській "середній загальноосвітній політехнічній школі", а також школи, що реалізовували відомі і поширені за кордоном педагогічні системи. Діяльність інноваційних авторських шкіл будується на основі психолого-педагогічних і (або) організаційно-управлінських концепцій, розроблених певним автором або авторським колективом, а відмінною рисою таких шкіл є їх створення на основі спеціального розробленого оригінального, творчого ("авторського") проекту, оскільки, як вважає В. Ф. Паламарчук, новація є результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці – інновацію як результат породження, формування і втілення нових ідей

1504.

## 3. Модульно-технологічний підхід до навчальної діяльності

Особливості розвитку сучасного освітнього простору багато в чому визначаються поширенням *модульно-технологічного підходу*, який характеризується багатоманітними рисами. Сучасний рівень розвитку психолого-педагогічних досліджень вимагає, щоб реалізація педагогічних впливів була сповнена відповідним технологічним змістом, тобто була організована згідно чітких процесуальних алгоритмів. Технологічний підхід має за мету перебороти думку, що ефективні педагогічні дії детермінуються не стільки певним навчально-виховним впливом, скільки особистістю вихователя, педагога, вчителя. Наприклад, багато педагогічних систем неможливо відтворити в повному обсязі, оскільки творці та практики цих систем відійшли у небуття. За нашим глибоким переконанням, неможливість верифікації деяких педагогічних систем полягає в тому, що ці системи не були описані з технологічної точки зору, коли опис педагогічної системи немов би "кодується" за допомогою засобів технологічного відображення дійсності.

Для того, щоб таке "кодування" відбулося, слід відповідним чином дослідити певне явище та за допомогою певної пояснювальної моделі (синергетичної, яку ми вважаємо найбільш евристичною) виявити такі фундаментальні особливості, якості, принципи функціонування цього явища, які б дозволили технологічним чином його відтворювати. Відтак, технологічний підхід є потужним евристичним шляхом дослідження різних явищ, оскільки дозволяє поєднати в одному функціональному контексті як практичні, так і теоретичні аспекти явища, що вивчається, пов'язати теорію із практикою, досягти стану їх синергійної єдності.

<sup>1501</sup> Шубелка Н.В. Трансформація освіти як явища сучасної культури (філософський аналіз) : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. – 09.00.10. "Філософія освіти" / Н. В. Шубелка . – Київ, 1998. – 17 с.

<sup>1502</sup> Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух , М. І. Дробноход. – К., 1994. – 156 с.; Кларин М.В. Інноваци в обучении : Метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.; Перспективні освітні технології : Науково-методичний посібник /За ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.; Шилова Л.Н. Развитие инновационного образования : теория и практика : (На примере Нижегородского региона) : автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. – 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Нижегород. пед. ун-т. / Л. Н. Шилова. – Н.Новгород, 1995. – 16 с.

<sup>1503</sup> Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвідав, 2004. – 352 с.; Сластєнін В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластєнін, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 235 с.; Пригожий А. Й. Нововведения : стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.Й. Пригожий. – М., 1989. – 234 с.

<sup>1504</sup> Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації : міфи та реалії / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 3.; Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвідав, 2004. – 352 с.

<sup>1505</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с.; Гузєєв В.В. Образовательная технология : от приема до философии / В.В. Гузєєв. – М. : Сентябрь. – 1996. – 112 с.; Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвідав, 2004. – 352 с.; Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 256 с.; Перспективні освітні технології : Науково-методичний посібник /За ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.

Технологічний підхід у цілому постає важливим етапом розвитку вітчизняної педагогічної думки, оскільки він виражає синергетичний стиль мислення. Як пише В.П. Беспалько, за допомогою педагогічної технології педагоги прагнуть привести процес викладання на шлях попереднього проектування навчально-виховного процесу з подальшим відтворенням проекту у класі. Таким чином, конкретна мета проекту постає певним аттрактором педагогічного процесу, до якого тяжіють конкретні психолого-педагогічні заходи та впливи, оскільки завдяки ефективній технологічній реалізації мети проекту, ця мета набуває статусу аттрактора. Як справедливо вважає В.П. Беспалько, саме це відрізняє технологічний підхід (який характеризується процесом цілеутворення) від традиційного: в той час як у традиційній (класичній) педагогіці проблема цілей не особливо турбує теоретиків та практиків, вони (цілі) задаються доволі нечітко, а ступінь їх досягнення визначається приблизно, то в педагогічній технології це є центральною проблемою<sup>1506</sup>.

Мета в контексті технологічного підходу постає фундаментальною характеристикою, яка, на думку А.С. Макаренка, багато в чому визначає ефективність виховної системи, оскільки педагогіка, особливо теорія виховання, на думку А.С. Макаренка, є передусім *наукою цілеутворення*.

Важливим принципом педагогічної технології є принцип структурної та змістовної цілісності всього навчально-виховного процесу, всі елементи якого постають у гармонійній взаємодії через вектор цілеутворення, завдяки якому означений процес постає цілісним, синергійним, інтегральним утворенням, що дозволяє аналізувати його в термінах педагогічної синергетики.

Фундаментальною ознакою технологічного підходу в педагогіці є діагностична постановка цілей, яка, на думку В.П. Беспалька, практично відсутня в сучасній школі. Діагностичний аспект педагогічної технології виявляє таку синергетичну якість педагогічної системи, як рефлексивність, коли зворотний зв'язок постає головним аспектом актуалізації педагогічних процесів.

Відтак, *провідними освітніми парадигмами*, які реалізуються на цьому етапі розвитку історико-педагогічного процесу, є такі.

1. Безперервно-дистанційна освіта впродовж життя: самооновлення та саморозвиток, аттракторність педагогічного процесу (орієнтація на цілі – проміжні та кінцеві), відкритість педагогічної системи світу – дистанційність освіти – інтеграція в універсальне інформаційне середовище (Інтернет), актуалізація різних форм зв'язків та взаємодії учасників навчально-виховного процесу, системність навчання, організація міждисциплінарних зв'язків, синергійне управління наочного та знакового ресурсів (В.М.Мадзігон, Н.Ю.Матяш, М.П.Тименко, Б.О.Федоришин, Л.І.Григорчук, Л.І.Костельна, В.П.Романчук, Я.В.Цехмістер та ін.).

2. Компетентнісна, суб'єктно-діяльнісна парадигма: відкритість педагогічної системи світу, поширення міждисциплінарних зв'язків, в навчальній діяльності симуляція реального діяльнісного середовища (з використанням системного підходу), орієнтація на компетентність як інтегральний (синергійний) діяльнісний показник (в якому сплавляються знання, вміння, навички), орієнтація та самодеятельність, самоактуалізаційний характер всіх учасників навчально-виховного процесу (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, С.Я. Батишев, А.В. Хуторський, І.А.Зязюн, Н.Г. Ничкало, Н.В.Кузьміна, В.П.Беспалько, М.Б.Свтух, О.А.Дубасенюк та ін.).

3. Інноваційна освіта: Синергетичний стан відкритості освітньої системи зовнішньому світові, що зумовлює нелінійний характер розвитку педагогічних систем, спрямованість на творчість, спонтанність, на поєднання теоретичних та практичних аспектів педагогічного процесу, мотивація педагога до професійного зростання, до педагогічної творчості, до створення творчих спілок педагогів (Л.Н. Абдулліна, І.М. Дичківська, М.В. Кларін, В. Я. Ляудис, В.О. Сластьонін, В. І. Слободчиков, А. В. Хуторський та ін.).

4. Модульно-технологічна освіта: аттракторність педагогічного процесу, чітка кваліметрія цілей та всіх його ланок, системний характер побудови навчального процесу (В.П.Беспалько, В.В. Гузєєв, І.М. Дичківська, М.В. Кларін та ін.).

### **ТРЕТЯ ТЕНДЕНЦІЯ. Розширення філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки й педагогічної думки.**

Розвиток філософського аспекту педагогічної думки впливає із кризового стану сучасної освіти, однією з причин якого є поширення авторитарно-маніпулятивного стилю поведінки та навчальної діяльності, коли традиційна школа навчає дітей бути об'єктами керівництва й одночасно розглядати інших як об'єкти своїх дій. Відтак, школа переважно формує інструментально-маніпуляційно-авторитарну особистість, яка, згідно з М. Хайдеггером, сприймає світ у "контексті приладів". При цьому визнається, що одна з головних вимог традиційного навчання – це знати факти, які почасти не пов'язані один з одним, що призводить до пригнічення у вихованців розвитку самостійного мислення.

Одночасно з'ясовується, що не інтелектуальні здібності дитини, а її *самосвідомість* має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість (як головний аспект Я-концепції людини) постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення<sup>1507</sup>, що входить у контекст філософської проблематики.

Рефлексія педагогами освітніх проблем, пов'язаних із філософськими аспектами людської поведінки, спричинила розвиток деяких педагогічних парадигм філософського спрямування. На цій основі наприкінці ХХ століття відбувалось становлення *вітчизняної філософії освіти* як глибинної форми педагогічної рефлексії, яка визначає місце освіти в життєдіяльності суспільства і становленні людини, досліджує системну цілісність освіти зі змістовою та процесуальною сторін, та озвучує "виклики" часу до освіти. При цьому, в поле зору філософів освіти потрапляють як цілі, ідеали та інші цінності освіти в сучасному українському суспільстві, так і їх співвідношення з технологіями та засобами освіти й виховання. Важливим також постає узгодження критеріїв суспільної оцінки результатів освіти з потребами суспільного розвитку<sup>1508</sup>.

<sup>1506</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с. – С. 12-13.

<sup>1507</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

<sup>1508</sup> Михальченко Н. И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н. И. Михальченко. – К.: Институт социологии НАНУ, 2001. – 440 с.

Зазначимо, що до філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки можна віднести педагогічну синергетику, постнекласичну освіту (В.В. Кизима, В.С. Лук'янець, В.С. Лутай, В.А.Рижко, В.І. Онопрієнко та ін.); ноосферну освіту (В.М. Поздняков, Н.Ф. Маслова та ін.); філософську інтегративну освіту (Р.А. Арцишевський, С.Ф. Клепко та ін.); трансдисциплінарність постнекласичної, ноосферної, синергетичної, інтегративної суспільнознавчої шкільної освіти (Р.А. Арцишевський, Л.В. Губернський, В.Г. Кремень, В.І. Онопрієнко, В.М. Поздняков, О.Я. Савченко та ін.).

Відтак, *провідні освітні парадигми*, які реалізуються на цьому етапі розвитку історико-педагогічного процесу, є такі.

1. Вітчизняна філософія освіти, "нове педагогічне мислення": у центрі уваги – самоактивні, самодетермінантні основи педагогічного процесу, глибинні мотиваційні механізми розвитку людини (Г.П. Васянович, В.Г.Кремень, П.Ю. Саух, А.В. Євдодук, В.С. Лутай та ін.).

2. Методика "Екологія і діалектика": природовідповідна, імовірнісний характер педагогічного процесу, синергійне поєднання різних педагогічних підходів (Л.В.Тарасов).

**ЧЕТВЕРТА ТЕНДЕНЦІЯ. Поглиблення людиномірної, людиноцентристської, ціннісно-світоглядної орієнтації педагогічної думки.** Домінантні в другій половині й особливо в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє синергетичний зміст через її орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість<sup>1509</sup>.

Важливим напрямом людиномірного розуміння педагогічних процесів є *ноологія особистості* Г.П. Васяновича та В.Д. Онищенко, яка вивчає духовний вимір розвитку людини<sup>1510</sup>. Іншим суттєвим напрямком педагогічної думки людиноцентристського спрямування є *педагогічна антропологія*, яка фокусується на культурно-антропологічних аспектах виховання<sup>1511</sup>. Один із сучасних розробників педагогічної антропології Б.М. Бім-Бад<sup>1512</sup> спирається на досвід антропологічних досліджень педагогічних явищ, тенденція до яких виявилась у другій половині ХІХ століття та отримала певну концептуально-теоретичну повноту у другій половині ХХ століття. Поява педагогічної антропології була зумовлена пошуком виходу із кризи системи соціальних й виховних цінностей та необхідністю відповідного осмислення педагогічних реалій. Антропологічна орієнтація може вважатися вираженням синергетичного підходу, оскільки вона, як зазначає Б.М.Бім-Бад, спрямовується на трактування педагогічної проблематики в контексті сприйняття людини як універсальної, вільної та відповідальної сутності, коли педагогічні дії мають бути співмірними з духовною цінністю людини. Метою виховання тут вважається формування вихованця відповідно до його видимих та прихованих, латентних (актуальних та потенційних) здібностей, задатків, обдарованостей, оскільки людина від природи призначена до розкриття та вдосконалення всієї гами своїх задатків, що має здійснюватися у виховному процесі. Таким чином, синергетичні принципи природовідповідності та самодетермінації (волі) учня роблять педагогічну антропологію одним із виразників ідей синергетики, які тут проявляються експліцитним чином.

Одним із перших вітчизняних педагогів другої половини ХХ століття, хто звернувся до людиноцентричних принципів виховання молоді, був В.О. Сухомлинський. Його педагогічну систему ми кваліфікуємо як *гуманістично-особистісну педагогіку радості*, оскільки педагогічні погляди В.О. Сухомлинського співзвучні ідеям *екзистенційно-гуманістичної психології*. Методика виховання В.О. Сухомлинського (яка розроблялась у 40-60 роки ХХ століття) спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. Зрозуміло, що такі регулятори людської поведінки, як совість та емпатія, виявляють, відповідно, принципи самодетермінації поведінки та синергетичної відкритості оточенню.

Слід сказати, що В.О. Сухомлинський із сумнівом ставився до "парної педагогіки", яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно надавав перевагу "педагогіці паралельної дії" А.С.Макаренка, прийомам впливу на вихованця через колектив. Особливої уваги він надав педагогіці "духовного співробітництва", індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистою прикладу вихователя, що знайшло відображення в його працях: "виховання колективу – це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людяний доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі ... Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу"<sup>1513</sup>.

Загалом, засадничі аспекти педагогічної системи В.О. Сухомлинського дозволяють говорити про втілення в них синергетичних принципів. Так, виховання внутрішніх регуляторів особистості свідчить про використання синергетичного принципу самодетермінації педагогічних систем. Принцип "духовного співробітництва", колективні форми виховання та навчання (спільна колективна взаємодія) дозволяють дійти висновку про відкритість педагогічної системи В.О. Сухомлинського як у зовнішньому, так і у внутрішньому планах, її націленість на цілісність. Як пише О.В. Чалий, для розуміння цілого треба знати такі характеристики його складових, які визначають взаємозв'язок частин в цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію.

Базування системи виховання В.О. Сухомлинського на принципі природовідповідності, на взаємодії з природним оточенням свідчить про орієнтацію зазначеної педагогічної системи на відкритість природному середовищу, про обмін енергією та інформацією між освітнім та природним середовищами.

Одним із своєрідних аспектів педагогічної системи В.О.Сухомлинського є його "*Школа радості*, яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників

<sup>1509</sup> Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи / А. Гофрон. – К. : Вища школа, 2003. – 300 с.

<sup>1510</sup> Васянович Г.П. Ноологія особистості : Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л. : "Сполом", 2007. – 217 с. — С. 3-8.

<sup>1511</sup> Васянович Г.П. Ноологія особистості.

<sup>1512</sup> Бім-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования / Б.М. Бім-Бад. – М., 1994. – 349 с.

<sup>1513</sup> Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах. – Т. 5. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк. 1977. – 639 с. – С. 355-358.

розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності. У контексті "*Школи радості*" доречно навести й "*школу радості й успіху*" А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості<sup>1514</sup>. Як довели психологи, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті<sup>1515</sup>.

Як бачимо, зазначені педагогічні напрями реалізують принципи природовідповідності, життєтворчості, які ми зустрічаємо у всіх видатних педагогів. Так, Ш.О. Амонашвілі розробив принципи "*вічної педагогіки життя*" (які виражають ідею гуманістично-особистісної педагогіки, що реалізується через головну рушійну силу освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктого спілкування між педагогами і дітьми).

В основі "*педагогіки життя*", розробленої Т.Ф. Акбашевим, проводиться думка про унікальність, що є суттєвою ознакою освіти, а сам педагогічний процес набуває характеру педагогічного проектування моїх відносин зі світом, іншими людьми, із самим собою.

Іншою освітньою парадигмою людиноцентричного спрямування можна назвати *проективно-естетичну парадигму* (Х.Т.Тхагапсоев), яка виявляється двомірною, оскільки постає як організація освіти за принципами цілісності та гармонійності і як історична тенденція перетворення освітнього процесу на естетичну творчість<sup>1516</sup>.

Зазначена парадигма є специфічним розвитком *особистісно орієнтованої парадигми освіти* (І.Д. Бех, В.М.Доній, В.М. Монахов М.І. Махмутов, С.І.Подмазін, О.В.Сухомлинська, Н.Ф. Талізін, І.С.Якиманська та ін.), у рамках якої розробляється підхід до розуміння й організації особистісно орієнтованого навчання. В його основу покладено визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як "колективного суб'єкта", але, насамперед, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом<sup>1517</sup>.

У контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти значного розвитку отримала *педагогіка учнівського та студентського самоврядування*, яка може розглядатись як важливий крок на шляху до соціалізації і громадянського становлення молодого людини, що знайшло вираження у "*Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах*" і рекомендовано Міністерством освіти і науки України для практичної організації самоврядування у вищих навчальних закладах.

Головні функції самоврядування, яке наголошує на самоактивності, самодетермінованості учнівського колективу, пов'язані із забезпеченням нормальної роботи всього колективу та його підрозділів, із оптимальним розв'язуванням повсякденних завдань з урахуванням інтересів і запитів його членів, із підготовкою молоді до майбутньої участі в керівництві державними і суспільними справами, формування у кожного знань, умінь і навичок управлінської й виконавської майстерності.

Особистісно орієнтована парадигма зумовила й розвиток *соціальної педагогіки та соціальної роботи* (виникла в Україні в кінці 90-х рр. ХХ ст). Остання є прикладною міждисциплінарною галуззю (на стику психології, педагогіки, соціології, медицини) знань і практичних дій, яка спрямовується на допомогу соціальним аутсайдерам. Таким чином, соціальна педагогіка може вважатися (поряд і педагогічною антропологією) одним із векторів розвитку педології як міждисциплінарної галузі знань, що виражає її синергетичний зміст.

Іншим важливим аспектом особистісно орієнтованої парадигми освіти є розвиток *педагогіки толерантності*, яка за сучасних соціально-політичних умов постає найсуттєвішим явищем і поведінковою характеристикою особистості як у суспільних, так й у міжособистісних відносинах та виражає синергетичний принцип відкритості. Розвиток системного синергетичного підходу до пізнання світу на рівні людинознавчої рефлексії виявляє тенденцію до емпітично-толерантної, гуманістичної соціокультурної парадигми, яка передбачає певне сполучення Я та не-Я, людини та оточуючого її соціального світу, що знаходить своє вираження у розвитку толерантного світосприйняття<sup>1518</sup>. Ідея толерантності постає одним із важливих теоретичних конструктів особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка спрямовується на стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу.

Іншим інноваційним психолого-педагогічним особистісно орієнтованим підходом є підхід, що реалізує *систему соціально-рольових тренінгів, ігрової активності, активних й інтерактивних методів групової взаємодії*<sup>1519</sup> та виявляє синергетичний зміст. Зокрема, соціально-рольові тренінги спрямовані на розширення рольового репертуару вихованців, тобто розвивають соціально-рольову, поведінкову, ціннісно-світоглядну відкритість навколишньому середовищу. Розширення рольового репертуару в остаточному підсумку веде за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що "передбачає справжню самотність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою"<sup>1520</sup>.

Система соціально-рольових тренінгів базується на рольовій грі, яка, як провідний принцип розвитку дітей<sup>1521</sup>), може розумітися універсальним видом життєдіяльності людини, що розвивається. Суттєво, що з часів Л.С. Виготського та

<sup>1514</sup> Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать : Книга для учителя / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

<sup>1515</sup> Спиваковская Л. С. Профилактика детских неврозов : комплексная психологическая коррекция / Л.С. Спиваковская. – М. : Изд. МГУ, 1988. – 198 с. – С. 96-97.

<sup>1516</sup> Тхагапсоев Х.Г. Образование : канун новой парадигмы. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с. ; Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С.103-115.

<sup>1517</sup> Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.; Подмазін С.І. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.; Яковець Н.І. Парадигмальні зміни в педагогічній науці на зламі сторіч : досвід Росії та України // Н.І. Яковець. – Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. С.І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – № 2. – С.60-63.

<sup>1518</sup> Тягло О.В. Толерантність в сучасному світі : досвід міждисциплінарного дослідження / О.В. Тягло // Вісник Харківського державного університету. – Харків, 1998. – № 414. – С 134-137.

<sup>1519</sup> Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с.

<sup>1520</sup> Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины. 1989. – 175 с. – С. 63.

<sup>1521</sup> Абрамян В. Ц Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 210 с.; Виготський Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Виготский. – М. : Наука, 1991. – 479 с.; Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с.; Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

С.Л. Рубінштейна у психолого-педагогічній літературі виділяються три аспекти (види) діяльності, які змінюють один одного в онто- та філогенезі: *гра, навчання та праця*. Таким чином, гру можна вважати базисним застановчим типом життєвої активності людини, з якого виростає навчання та праця, котрі (відповідно до концепції глобального еволюціонізму) врешті-решт повертаються до гри, але на новому витку розвитку, де гра набуває рис творчого процесу. Суттєво при цьому, що гра виявляє фундаментальні еволюційні риси у контексті антропогенезу, оскільки, як вважається, через гру людина поновлює безпосередні взаємини між собою та світом та постає одним з необхідних умов формування людського "Я" <sup>1522</sup>.

Тут можна говорити про культурологічну теорію *Homo ludens* ("людини, що грає"), створеною І. Хайзінгою, де фіксується той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних витоків життя, де відбуваються екзистенційні процеси. Відтак гра як така є антиентропійною сутністю, її називають "надлишковою", "уявною", "вакуумною активністю". У процесі гри дитині притаманно те переживання цілісності та злитості себе з навколишнім світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу <sup>1523</sup>. Дитина, що зайнята в грі, наріжному виду активності на початкових етапах онтогенезу, кидає виклик "здоровому глузду", утверджує дух творчості, надситуативності, спонтанності, "нонсенсу", перекидає реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Тут, як вважає В.П. Зінченко, парадокс і нонсенс постають проявами самоутвердження людського розуму <sup>1524</sup>.

Треба сказати, що одне з наріжних завдань східних медитативних психотехнік є активізація правопівкульових ("споглядальних") здібностей, звільнення людини від опіки дискурсивного лівопівкульового мислення, яке займає переважне місце у системі психічної діяльності сучасної людини, не дарма ліву півкулю називають домінантною.

Зрозуміло, що такий аналіз соціально-ігрової активності виявляє саме синергетичні риси останньої, оскільки тут присутні синергетичні феномени: відкритість оточенню, хаос (парадокс), самодетермінація (спонтанність) тощо.

Соціально-ігрова, рольова активність реалізується у інтерактивних методах навчальної діяльності, які передбачають роботу в групах, виконання індивідуальних завдань, евристичні дискусії, "мозкові штурми", презентації, ділові, рольові та імітаційні ігри, соціально-психологічний тренінг, розробку проєктів тощо. При цьому інтерактивні методи, що є суб'єкт-суб'єктною схемою взаємодії всіх учасників навчального процесу, сприяють гуманізації навчально-виховного процесу, оскільки характеризуються такими синергетичними рисами, як творча діяльність, ефективна співпраця, афективно-перцептивна лабільність, емпатійність, відкритість оточенню.

Синергетичні (спільні, колективні) методи також отримали потужний розвиток в педагогічній думці другої половини ХХ століття, серед яких важливим є *суб'єкт-суб'єктний принцип діалогічності навчання* (що постає одним із аспектів особистісно орієнтованої парадигми освіти), який, на думку Г.О. Балла, реалізує стратегію міжособистісних впливів. Г.О. Балл зазначає, що в сучасній науці діалогічними (на відміну від монологічних) вважають: тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів (у тому числі нерівних за соціальним статусом), котрий передбачає не лише взаємну повагу і настанову на співпрацю, а й щирі готовність конструктивно скористатися в ній думками й пропозиціями один одного (і навіть, за достатніх підстав, істотно змінити свої позиції); принцип діалогу у цьому розумінні становить гуманістичну альтернативу імперативним і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також і байдужості до партнерів. У пізнавальній царині він протистоїть, з одного боку, авторитаристським претензіям на досягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального світогляду радикальному релятивізму, який від пошуку істини фактично взагалі відмовляється <sup>1525</sup>.

Суттєво, при цьому, що суб'єкти діалогу у педагогічному процесі, на наш погляд, можуть кваліфікуватися як відкриті системи, що обмінюються енергією та інформацією, а сам перебіг цього процесу може аналізуватися в площині синергетичної парадигми, яка передбачає знаходження в діалогічному (суб'єкт-суб'єктному, особистісно орієнтованому) акті фаз творчої спонтанності, нерівноваженості, динамічного хаосу, чергування стійких та нестійких станів учасників педагогічної взаємодії, спрямованих на вирішення проблем спілкування та спільної діяльності в контексті навчання та виховання.

Іншим напрямом навчання, який знаходить втілення в педагогічній думці, що виявляє багато синергетичних рис та реалізується у контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми, є *колективний спосіб навчання*, який на сучасному етапі розвивають О.Г. Ривин та В.К. Дяченко. Цей спосіб передбачає таку його організацію, коли навчання здійснюється шляхом синергійного спілкування в динамічних парах, коли кожний навчає кожного. О.Г. Ривин і В.К. Дяченко вважають, що слід використовувати ідею взаємного навчання, не акцентуючи увагу на наявному рівні знань і здібностей вихованців, залучаючи до посилюючого діалогу-спілкування всіх дітей, використовуючи форму динамічних (мінливих) пар, у яких дитина виступає по черзі то учнем, то вчителем. У такий спосіб реалізується синергетичний принцип колективного навчання, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему.

Ідея всебічно-синергійного розвитку людини реалізується у такому психолого-педагогічному напрямі педагогічної думки, як *акмеологія* (термін "акмеологія" походить від грецьких "акме" – вершина, гостре; і "логос" – слово, поняття, вчення; "-логія" в закінченні складних слів означає вчення, наука).

Акмеологія може розумітися як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н.В. Кузьміна). Акмеологія може розумітися також і як наука про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності і розвитку людини (В.М. Максимова). Людина в акмеології розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (О.А. Дубасенюк). В основі саморозвитку і самоорганізації лежать потреби людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра в свої можливості, розуміння суті життя <sup>1526</sup>.

<sup>1522</sup> Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с. – С. 178.

<sup>1523</sup> Как построить свое "Я". /Под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 45-57.

<sup>1524</sup> Как построить свое "Я". /Под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 49.

<sup>1525</sup> Балл Г.О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна – К., 2000. – С. 134-157.

<sup>1526</sup> Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки / Г. Данилова // Акмеологія – наука ХХІ століття. Матеріали міжнародної конференції. – К. : Вид. КМПУ, 2005. – С. 3-8.

Відтак, акмеологія (на думку її прихильників) – наукова дисципліна, що займається вивченням: закономірностей самореалізації творчого потенціалу людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин); об'єктивних та суб'єктивних чинників, що сприяють чи перешкоджають досягненню вершин; закономірностей навчання вершинами життя і професіоналізму в діяльності; самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю; закономірностям самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії і суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і, особливо, зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності<sup>1527</sup>.

Зазначені предметні галузі акмеології засвідчують про її синергетичні ресурси, про те, що синергетичний підхід до аналізу дійсності у сфері акмеології, як зазначають її розробники, постає фундаментальним принципом<sup>1528</sup>. Акмеологія, подібно до синергетики, виявляє необхідність в подоланні класичного лапласівського принципу детермінізму, відповідно до якого будь-яка зовнішня причина діє безпосередньо й однозначно визначає кінцевий результат впливу<sup>1529</sup>.

Як і синергетика, акмеологія виявляє риси міждисциплінарної галузі досліджень, оскільки акмеологія покликана створити науковий апарат, який би дозволив адекватно відображати проблему ефективного розвитку і становлення людини у всій сукупності її якостей, виявляючи, як вважає В.В. Зайцев, методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарату психології, медицини і педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі, коли ставиться задача об'єднання й упорядкування дескриптивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з урахуванням соціогенезу.

Загалом, акмеологія, подібно до синергетики, націлена на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини, що знаходиться у фокусі вивчення акмеології, тут розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжна повнота буття в рамках індивідуального стану.

Екологія, подібно до синергетики й акмеології, постає системним природничим напрямом, що в своїй основі базується на універсалістських поглядах щодо зв'язку людини і її космопланетарного оточення<sup>1530</sup>. Подібно до того, як сучасна постнекласична наукова парадигма дійшла висновку про певну ізоморфність та тотожність буття і свідомості, екологія, що займається вивченням біологічного взаємозв'язку людини й оточуючого її середовища, постулює наявність певної загальнопланетарної еволюційної тенденції, яку можна назвати рухом до ноосфери, що постає фактором розвитку людської цивілізації, синергійним чином поєднує біологічний та інтелектуальний аспекти земної історії та позначається на концептуалізації *ноосферної освіти*<sup>1531</sup>, що входить у склад *екологічної освіти*, яка, своєю чергою, як фундаментальний напрям (й складник) сучасної освітньої системи, робить значний внесок синергізації у розвиток сучасної освітньої галузі.

Головним об'єктом вивчення екології є *екологічний зв'язок*, який встановлюється між об'єктами різного ступеня складності та виражає принцип єдності, системної взаємозв'язаності, узгодженості різних складників різних об'єктів, що постають системними утвореннями. Екологічний зв'язок можна вважати синергетичним концептом, оскільки він відображає принцип цілісності<sup>1532</sup> та виявляється системним за своєю сутністю.

Суттєво, що екологічні зв'язки, які встановлюються між різними об'єктами, є *гармонійними*, що робить екологію синергетичною наукою, сповненою багатим міждисциплінарним змістом<sup>1533</sup>. Ця обставина і пояснює те, чому останнім часом виникає багато різних екологій, які спрямовані на вивчення гармонійних зв'язків у різних системах. Відтак, можна говорити про своєрідну "експансію" екології в науку та філософію ("соціальна екологія", "екологічна соціологія", "екологія міста", "екологічна педагогіка", "екологічна психологія", "екологічна психоакустика", "експсихологія розвитку", "екологія особистості", "екологічна свідомість", "екологічне сприйняття", "екологічна етика"... Виникає низка таких "екзотичних" екологій, як "екологія культури", "інвайронментальна соціологія", "інтелектуальна екологія", "політична екологія", "екологія таланту" тощо<sup>1534</sup>).

Таким чином, екологічна освіта та *ноосферо-екологічна парадигма* в освіті й педагогічній думці можуть вважатися одним із виразних проявів синергетичного підходу до освіти оскільки, по-перше, екологічна освіта та екологія як наука, постають, у певному розумінні, міждисциплінарними напрямками. По-друге, головний предмет екології (що постає парадигмальною засадою екологічної освіти) – екологічний зв'язок – є, за своєю суттю, вираженням головних

<sup>1527</sup> Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.

<sup>1528</sup> Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н.В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб. : Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.; Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Проблемы развития системы акмеологических наук / Под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб. : Изд. Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 118-136.

<sup>1529</sup> Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева) / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб. : Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53-106

<sup>1530</sup> Будков В. А. Некоторые аспекты взаимосвязи экологии души и творчества с ноосферными процессами / В. А. Будков // Ноосферные взаимодействия и синергетика. – 8 Региональный семинар по ноосферным взаимодействиям. Избранные материалы. – Томск, 1994. – С. 10-21.

<sup>1531</sup> Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – №4. – С.3-9.; Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К. : ІПАПН України, 1993. – С. 200-206.

<sup>1532</sup> Мелентьева А.А. Реализация идей синергетики в содержании биологического образования как условие успешности формирования экологического мировоззрения : дис. ... канд. пед. наук. / Мелентьева Александра Андреевна. – Тюмень, 2000. – 198 с.; Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни / О. П. Мелехова // Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск : Изд. : УдГУ, 2003. – С.359-366

<sup>1533</sup> Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.; Игнатова В.А. Экологическое мировоззрение и идеи синергетики / В. А. Игнатова // Наука и школа. – 1999. – № 3. – С.33-39.

<sup>1534</sup> Атфилд Р. Этика экологической ответственности / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 203-257.; Баньковская С. П. Инвайронментальная социология / С.П. Баньковская. – Рига : Изд. РГУ, 1991. – 236 с.; Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61-69.; Киселев Н. Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – К. : Наукова думка, 1990. – 215 с.; Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – №4. – С.3-9.; Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К. : ІПАПН України, 1993. – С. 200-206.; Чошанов М. А. Целостная технология формирования у учащихся интегративных способов деятельности / М. А. Чошанов // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 78-87.



критеріальних ознак синергетичного підходу до аналізу освітніх систем, таких, як принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу, принципи гомеостатичності, нестійкості, біфуркаційності, динамічної ієрархічності тощо.

Суттєво, що саме в царині екологічної освіти висувуються синергетичні принципи формування особистості, коли на передній план виходить ідея саморозвитку особистості, для котрої визначальними стають морально-етичні принципи і закони духовного розвитку, коли, як вважає М.М. Болгар, виявляється *триєдність екології, культури та моральності*, що реалізується не стільки в площині інформативної насиченості, скільки у *глибинах людської свідомості, в поєднанні усвідомлення та переживання*<sup>1535</sup>.

Відтак, *провідні освітні парадигми*, які реалізуються на цьому етапі розвитку історико-педагогічного процесу, є такі.

1. Педагогічна антропологія: спрямованість на розуміння механізмів активності людини та її розвитку, які тут вбачаються у поєднанні внутрішніх та зовнішніх аспектів розвитку людини, її відкритості зовнішньому світу (І.А. Зязюн, Б.М. Бім-Бад та ін.).

2. Гуманістично-особистісна педагогіка радості; "Школа радості й успіху": відкритість природному середовищу, природновідповідний характер педагогічного процесу, активний обмін енергією та інформацією між освітнім та природним й соціальним середовищами, спрямованість на духовні ресурси розвитку людини, стан радості та успіху реалізується через інтеграцію особистісного та соціального в людині (В.О.Сухомлинський, А.С. Белкін, Ш.О. Амонашвілі та ін.).

3. Суб'єкт-суб'єктивний принцип діалогічності навчання; особистісно-орієнтована суб'єкт-суб'єкта, гуманістична парадигма освіти, педагогіка співробітництва, колективний спосіб навчання: стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу, самодетермінантний, самоактивний, творчий характер навчання та розвитку особистості, синергійне спілкування в динамічних парах, коли кожний учить кожного, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему, створення різнобічного навчального середовища, процес колективного здобування знань (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.М.Доній, В.М. Монахов, М.І. Махмутов, С.І.Подмазін, О.В.Сухомлинська, Н.Ф. Тализіна, І.С.Якиманська, О.Г. Ривин, В.К. Дяченко та ін.).

4. Акмеологічна педагогіка: міждисциплінарність, гармонійна єдність психологічних і соціальних установок особистості, поєднання різних стратегій розвитку особистості, формування різнобічного розвивального середовища, спрямованість на самоактуалізаційні, самодетермінантні засади розвитку людини (Н.В. Кузьміна, В.М. Максимова, О.А. Дубасенюк, В.В. Зайцев та ін.).

5. Педагогіка толерантності: стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу через розвиток емпатійності, соціальної перцепції, відкритість до спонтанності та творчості, самоактивний, самодетермінантний характер розвитку особистості (А.Г.Асмолов, О.В. Безкоровайна, Б.В. Варвинович, С.Ю.Головін, О.М.Доукіна та ін.).

6. Ноосферно-екологічна парадигма освіти: природовідповідність, розвиток внутрішньої мотивації, самодетермінантних основ поведінки людини, соціально-перцептивна, емпатійна відкритість оточенню, міждисциплінарний характер побудови навчального процесу (В.О.Сухомлинський, М.М. Болгар, В.М. Поздняков, Н.Ф.Маслова та ін.).

7. Педагогіка учнівського та студентського самоврядування: стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу, нелінійність, самоорганізація навчально-виховного процесу, орієнтація на творчі самодетермінантні, самоактивні, самореалізаційні засади розвитку особистості (В.А.Головенько, О.В.Беспалько, В.М.Галузинський, М.П.Євтух, Н.П.Волкова, А.Й.Капська та ін.).

8. Проектно-естетична парадигма освіти: організація освіти за принципами цілісності та гармонійності, відкритість особистості світові, самодетермінантний характер її розвитку (Х.Т.Тхагапсоев).

9. Культуровиховуюча технологія диференті-йованого навчання дітей за інтересами: реалізації принципів самодетермінації, самоактуалізації особистісного розвитку вихованців (І.Н. Закатов).

10. Технологія саморозвивального навчання: спрямованість педагогічного процесу на самоосвіту, самовиховання, самоствердження, самовизначення, саморегуляцію і самоактуалізацію особистості (Г.К.Селевко).

11. Школа самовизначення: принцип самодетермінації системи що розвивається, де виявляються внутрішні потенційні ресурси розвитку, що розгортаються відповідно до природовідповідних принципів взаємодії системи зі своїм оточенням (О.Н. Тубельський).

12. Система розвитку творчої особистості: спрямування на внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, розвиток спонтанності, надситуативності, внутрішньої мотивації як психолого-поведінкової засади самодетермінантного особистісного зростання, відкритість оточенню (Г.С. Альтшуллер, І.П.Волков, І.П.Іванов та ін.).

13. Концепція "Школи діалогу культур": наголошує на цілісному, нелінійному спонтанному процесі становлення особистості, на її включення в якомога більшу кількість розвивальних середовищ, розташованих у часі і просторі (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов та ін.).

14. Концепція викладання літератури як мистецтва: поширення досвіду особистості як самодетермінованої сутності, спільна діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу, багатогранний вплив на особистість того, хто навчається (Є.М. Лійн).

15. Система розвивального навчання: принцип формування загальних системних якостей будь-якої відкритої системи, синергійне залучення вихованців до різних видів діяльності, використання дидактичних ігор, дискусій, різних методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови. (Л.В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.).

16. Система особистісно-орієнтованого розвивального навчання: Самодетермінація вихованця як системи, що навчається та перебуває у постійному процесі змін. Стан взаємної відкритості всіх учасників освітнього процесу, самодетермінантний, самоактивний, творчий характер навчання та розвитку особистості, синергійне спілкування в динамічних парах, коли кожний учить кожного, "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу в цілісну навчальну систему, створення різнобічного навчального середовища, процес колективного здобування знань (І.С.Якиманська та ін.).

<sup>1535</sup> Болгар Н. Н. Экология, культура, нравственность (методологический аспект) / Н. Н. Болгар // Сборник материалов научно-методического семинара "Экологические проблемы северо-западного региона" – СПб., 1994. – С. 40-43.

17. Система комунікативного навчання іншомовній культурі: колективна взаємодія як спосіб організації навчально-виховного процесу, при якому учні активно спілкуються один з одним у атмосфері ініціювання ситуації успіху для кожного учасника спілкування (С.І.Пассов).

18. Педагогіка колективного творчого навчання та діяльності: організація самоврядування; відсутність заборонених тем, привілейованих осіб, щира турбота про спільну справу, створення умов для прояву і формування рис творчої діяльності. (І.П.Іванов та ін).

19. Педагогічна система В.А. Караковського: методика колективної творчої діяльності, взаємна відкритість всіх учасників навчально-виховного процесу (В.А. Караковский та ін.).

#### **П'ЯТА ТЕНДЕНЦІЯ. Розвиток ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки.**

Кінець ХХ століття, що характеризується духовно-моральною кризою суспільства, виявляє компенсаторний процес, спрямований на відродження загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Одночасно в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу як інструменту реалізації завдання з поновлення ціннісного підґрунтя суспільства та інтенсифікації й оптимізації навчальної діяльності у школі, що виявляє поглиблення тенденції сучасної школи до теоретичного та практичного поєднання навчання й виховання.

Загалом, парадигма ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки (О.Г. Асмолов), яка тісно пов'язана із людиноцентричним спрямуванням сучасної педагогіки, передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою “питання без відповіді” – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від “навченої безпорадності” – до надситуативної активності і постановки надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови “домовленостей” і “рекомендацій”; від культури корисності – до культури гідності <sup>1536</sup>; від школоцентризму – до людиноцентризму (В.Г. Кремень, Г.П. Васянович).

Розглянемо деякі психологічні засади педагогічної думки, в яких яскраво проявляються ціннісно-психологічні аспекти синергетичного спрямування.

Передусім тут можна аналізувати *концепцію функціональної асиметрії як синергетичну модель розвитку*. Якщо сфокусуватися на часових межах нашого дослідження, то друга половина ХХ століття (яка логічно випливає із попереднього часового проміжку часу) в плані еволюціонування педагогічних поглядів виявляє багато педагогічних систем та освітніх напрямів, що характеризуються синергетичними рисами, оскільки, як ми вже зазначали, саме на цьому проміжку часу закладалися підвалини синергетики, а сам синергетичний принцип самоорганізації як парадигмальний гносеологічно-методологічний принцип сучасної науки як форми суспільної свідомості впливав на теоретичні побудови у сфері педагогічного знання.

Але найбільш повно принципи синергізації освіти, на наш погляд, виявляються у площині пояснювальної моделі розвитку людини, яка базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини <sup>1537</sup>. Ця концепція виявляє гранично простий набір “теоретичних сенсів”, котрий дозволяє зрозуміти механізми новітніх педагогічних систем і технологій та інтегрувати їх у цілісну педагогічну систему.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов'язані головні аспекти людської істоти <sup>1538</sup>.

При цьому суттєвим є те, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смисловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-смислового контексту відображення оточуючого світу та “пробуджує” до життя науку та філософію.

Доречно зазначити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається в зрілому віці. Згодом у процесі старіння організму півкульова асиметрія природним чином поступово нівелюється <sup>1539</sup>. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу.

Відтак, мета розвитку людини – гармонійна особистість, що у специфічному вигляді виявляється як функціональний стан півкульового синтезу, коли не спостерігається збocenня лише до знаково-теоретичного чи образно-художнього

<sup>1536</sup> Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

<sup>1537</sup> Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Вознюк О. В. Синергетика освіти : розвиток, навчання, виховання / О. В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 51-55.; Вознюк О. В. Синергетичний вимір людської особистості / О. В. Вознюк // Тези доповідей XII науково-методичної конференції ЖВІРЕ. Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – 2003. – С. 12-13. ; Вознюк О. В. Соціосинергетика та ідеологія держави : Навчальний посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловць. – Житомир, 2002. – 187 с.; Вознюк О. В. Людина, що навчається : головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.; Вознюк А. В. Основные аспекты синергетической парадигмы образования / А.В. Вознюк, В.Г. Калашников // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції “Наука і освіта 2005”. Том 37 Стратегічні напрями реформування системи освіти. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – С. 21-22.; Voznyuk O. V. Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being : monograph / O. V. Voznyuk, L. M. Ovander, O. R. Tychyna. – Zhytomyr : Volyn, 1997. – 132 p.

<sup>1538</sup> Афанасьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Афанасьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84-96.; Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.; Вознюк О. В. Людина, що навчається : головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.; Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.

<sup>1539</sup> Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др.. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

світосприйняття, а людина виявляється творчою істотою, що єднає у собі протилежні Павловські типи – мисленнєвий та художній<sup>1540</sup>.

Ось чому, на нашу думку, нагальним є визнання такої парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності людини, які, в певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі, що в онто- та філогенезі розвивається пізніше правої півкулі. Відтак, принцип синергійної цілісності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації, коли людина постає як гармонійна, духовна істота.

Суттєво, що права півкуля відображає мир цілісно, симультанно, багатозначно, тоді як ліва півкуля – аналітично-дискретним, однозначним чином<sup>1541</sup>. Тому ліва півкуля характеризується однозначно-індивідуальною стратегією освоєння світу<sup>1542</sup>. Цей висновок знаходить певне підтвердження в сфері колективної взаємодії: відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з матеріалом абстрактно-фактологічного характеру в індивідуальному режимі, тоді як учні, що віддають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, краще проявляють себе в колективних формах роботи, де потрібна співпраця, емоційне співпереживання, емпатійність і досягнення загальної мети<sup>1543</sup>.

Отже, такі педагогічні категорії, як "індивідуальний підхід", "колективне навчання", "гуманістична педагогіка", "суб'єкт-суб'єктна взаємодія", "інтерактивні форми навчання" тощо знаходять конкретне наукове втілення в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. При цьому метою розвитку останньої постає стан функціонального синтезу півкуль, що, таким чином, виявляють синергійну єдність, а сама концепція функціональної асиметрії півкуль може використовуватися у педагогічній теорії і практиці в площині синергетичного підходу.

*Загалом, з точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності.*

Метод системної, синергетичної інтеграції двох протилежних типів осягнення світу ("правого" та "лівого") в навчальній діяльності можна зілюструвати за допомогою педагогічної системи В.Ф. Шаталова, що отримала визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. При цьому система В.Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності, на наш погляд, виражає пафос синергетики, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний, тобто правопівкульовий виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

Прикладом цього може бути й досвід М.П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчаться слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальній темі, імпровізують тощо<sup>1544</sup>. Тут ми маємо спробу розвивати синестезічні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкулі.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка, що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн у відомій книзі *"Ігри, в які грають люди. Люди, які грають у ігри"*, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це.

Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовими аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися

<sup>1540</sup> Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.; Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – Р. 34–40.

<sup>1541</sup> Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

<sup>1542</sup> Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. – С. 172.

<sup>1543</sup> Williams L. Teaching for the two-sided brain / L. Williams. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983. – 346 p.; Деглин В. Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека. – Амстердам – Киев: Изд. АПУ, 1996. – 151 с.

<sup>1544</sup> Аркадин Л. И. Индикатор таланта / Л. И. Аркадин. – М. : Молодая гвардия, 1968. – 208 с. – С. 87.

джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). “У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об’єкта, і всі об’єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу”<sup>1545</sup>, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями)<sup>1546</sup>.

Слід звернути увагу й на те, що півкульовий синтез дозволяє досягнути єдності двох протилежних поведінкових стратегій людини – пасивної та активної, яка в системі *педагогічної синергетики* набуває такого вигляду: “не суб’єкт дає рецепти, – це гомо нелінійною ситуацією, а сама нелінійна ситуація, природна, чи ситуація спілкування з іншою людиною, чи з собою, якимось розв’язує і в тому числі будує й суб’єкта. Нелінійне, творче ставлення до світу, таким чином, означає відкриття можливості зробити себе таким, якого творять. Дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе. Будувати себе від іншого. Схожий принцип знаходимо в поетичній державі Поля Валері: “Творець – це той, кого творять”<sup>1547</sup>.

Відтак, педагогічна синергетика, на наш погляд, є базою для творчого мислення. “Занурення в синергетику і намір використувати її як “позитивну евристику” пов’язане, таким чином, з розвитком ігрової свідомості. Синергетично людина, що мислить, – це homo ludens, людина, що грається (на Сході світ вважається “грою Бога” – О.В.) Синергетика виступає в такому разі як деякий тип інтелектуальної йоги. Якщо вона дає рецепти, коли опановує складним, вона руйнує сам “рецепт”, сам колишній спосіб рецептоутворення. Вона все робить гнучким, нежорстким, відкритим, багатозначним. Синергетична дія – це дія спрокволу, яка виходить з власних форм освіти, власних сил, потенцій. Це стимулююча дія”<sup>1548</sup>.

У зазначений контекст входить *педагогічна імпровізація* (від лат. improvisus – несподіваний, раптовий), коли діяльність учителя, вихователя, здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього осмислення, обмірковування. Метою педагогічної імпровізації є знаходження нового рішення за конкретних умов навчання і виховання, а її сутністю є швидке і гнучке реагування на виникаючі педагогічні завдання. Варто сказати, що вітчизняні педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацький та інші були видатними імпровізаторами. Один з основних девізів А.С. Макаренко – “негайний аналіз і негайна дія” – є закликом до педагогічної імпровізації, а обґрунтований ним “метод вибуху” – різновидом педагогічної імпровізації. В.А. Кан-Каліком та Б.М. Руніним у 80-х рр. XX в. доведено, що імпровізація є першотворчістю, у ній у згорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу<sup>1549</sup>. Як бачимо, метод педагогічної імпровізації сповнений синергетичних рис, оскільки виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її імовірнісний характер тощо.

Така синергетична дія, що в психолого-педагогічному плані виявляється творчо-медитативним станом (як здібності до цілісного охоплення дійсності, як можливості руйнування межі, що відокремлює людину та світ, “Я” та “не-Я”), актуалізується в сфері базових принципів “*педагогіки толерантності*” (1997 р.): принцип “занурення”, коли клас протягом тривалого терміну вивчає один і той же предмет “до повного засвоєння”; принцип “укрупнення дидактичних одиниць”, що покликаний створити заслін проти традиційного дрібнотематичного ділення шкільних предметів, збільшення шкільного навчального матеріалу, нових і нових навчальних дисциплін, все більшої їх деталізації та ускладнення<sup>1550</sup>. При цьому визнається, що в навчальних предметах потрібно йти шляхом “не відрубання гілок”, а поставити завдання неначе “згорнути” знання науки в “зернятко”, щоб у цьому маленькому предметі містилася б істинна життєздатність – можливість проростати і розгортатися в живе дерево, щоб у цьому зернятку можна було б побачити не деталь, а “цілісний образ всього квітучого дерева”<sup>1551</sup>.

Це й принцип “колективної керованої самоосвіти”, в рамках якої досягається синергійна спаяність членів учнівського колективу, що сприяє творчості як феномену цілісності, в результаті чого створюється дещо принципово нове, що впливає з головних принципів синергетики, науки про відкриті (нелінійні, цілісні) системи і їх саморухливість: властивості цілого не зводяться до суми властивостей елементів, які складають це ціле.

З позиції викладеного вище принципним завданням синергетичної парадигми освіти (яка у даному разі, на наш погляд, найбільш адекватно може бути описана за допомогою концепції функціональної асиметрії півкуль) є побудова “алгоритмів” формування творчого, діалектичного мислення, розвиток якого є основною метою як психолого-педагогічного, такі і психотерапевтичного впливу на зростаючу особистість.

Одним із найбільш виразних новітніх проявів ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки є *нейрон-лінгвістичний підхід*, який використовує ресурси *нейрон-лінгвістичного програмування*. Слід зазначити, що до цього підходу дедалі частіше починають звертатися вітчизняні педагоги<sup>1552</sup>. Відповідно до зазначеного підходу люди поділяються на три групи, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак)<sup>1553</sup>. О.Б. Тарнопольський, наприклад, вважає, що

<sup>1545</sup> Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 110.; Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.

<sup>1546</sup> Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

<sup>1547</sup> Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 73.

<sup>1548</sup> Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике. – С. 73-74.

<sup>1549</sup> Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.; Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах. Картах, діаграмах: Навчальний посібник / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

<sup>1550</sup> Береговой Я.А. Классно-урочная система или как учиться и учить? / Я.А. Береговой // Педагогика толерантности. – 1997. – № 1-2. – С. 34-78.

<sup>1551</sup> Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103-130.

<sup>1552</sup> Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О. Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43-49.

<sup>1553</sup> Брандес В. М. Теоретичні та практичні аспекти підготовки учителя до діяльності в контексті особистісно спрямованої парадигми

розширення афективно-перцептивного поля сприйняття дійсності у вихованців інтенсифікує навчально-виховний процес, оскільки в навчальну діяльність залучаються всі перцептивні складові учнів, як це має місце у реальному житті, тим більше, що, зазвичай, у більшості людей один із сенсорних каналів є провідним, а два інших – недостатньо розвинені. Це значно обмежує можливість взаємодії з оточенням, яке, таким чином, значно збіднюється, втрачає суттєві грані свого буття, коли взаємодія людини та світу не може бути повноцінною. Тут розвиток перцептивної сфери реалізується паралельно з розвитком емоційної сфери, оскільки акти сенсорної перцепції завжди емоційно забарвлені.

Зазначений підхід (який ще недостатньо досліджений) використовується у *екологічній освіті*, де визнається, що особливо важливими для екологічного навчання та виховання є процес сприйняття перцептивних сигналів від природних об'єктів, спрямованих на активність природних психологічних релізерів (чи модальностей): візуальних (наприклад, колір, форма, величина, світлотіньові властивості, пропорція, симетрія), аудіальних, тактильних, поведінкових (так звані "вітальні прояви")<sup>1554</sup>.

Цілісно-багатогра́нний підхід до навчального процесу, використання всіх сенсорних ресурсів вихованців можна вважати достатньо синергетичним, оскільки він актуалізує синергетичний принцип афективно-перцептивної відкритості людини навколишньому середовищу. У цьому контексті можна говорити й про актуальність формування *суб'єктної позиції людини*, що сприяє її відкритості соціокультурному та космопланетарному оточенню<sup>1555</sup>. У плані розвитку суб'єктної позиції людини, вона постає відкритою дисипативною системою, що інтегрована у Всесвіт, коли "Я" та "не-Я" певним чином поєднуються. Причому, цей процес у системно-просторовому плані можна проілюструвати схемою екологічних координат С.Д. Дерябо, який розглядає відносини між "Я" та "не-Я" у сфері п'яти шарів: "Я сам", "інші люди", "тваринний світ", "рослинний світ", "неживі об'єкти"<sup>1556</sup> (див.: додаток В).

Іншим важливим освітнім напрямом педагогічної думки ціннісно-психологічного спрямування, що виявляє синергетичні риси, є *асоціативно-рефлекторна концепція* навчання, яка спирається на основні принципи про умовно-рефлекторну діяльність головного мозку. Суть зазначеної концепції полягає в тому, що людський мозок має здатність не тільки запам'ятовувати сигнали органів чуттів, але також встановлювати і відтворювати зв'язки (асоціації) між окремими подіями, фактами. Відповідно до асоціативно-рефлекторної теорії, засвоєння знань, формування навичок і умінь, розвиток особистісних новоутворень людини є процесом формування різних асоціацій. Об'єднання асоціацій у системи, що приводить до формування інтелекту, відбувається в результаті аналітико-синтетичної діяльності людини.

Асоціативно-рефлекторна концепція може отримати синергетичне трактування, оскільки асоціація (подібна до екологічного зв'язку) може виступати як системний зв'язок між функціональними елементами пам'яті. Зазначена концепція може бути синергетично підсилена, якщо вона введе в свій концептуальний базис категорію "*бісоціації*" (термін А. Кестлера<sup>1557</sup>).

Відтак, як ми вважаємо, асоціативно-рефлекторна концепція має враховувати такі явища, як *бісоціація* (один з механізмів творчої діяльності людини, коли встановлюються контакти між такими елементами досвіду, зв'язок яких не може бути реалізованим за допомогою асоціативних зв'язків)<sup>1558</sup> і *дипластія* (властивий тільки людині механізм об'єднання в одному елементі досвіду і пізнання виключаючих один одного моментів – образів, понять, психологічних настанов тощо)<sup>1559</sup>. Бісоціація в даному контексті може розглядатися як синергетичний принцип творчої діяльності людини, оскільки на протигагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду (тобто на основі повторення понять, що виникли в часі і просторі й пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом), бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний, хаотичний, парадоксальний, тобто синергетичний.

Іншим важливим напрямом педагогічної думки ціннісно-психологічного спрямування, що виявляє синергетичні риси, є напрям, що реалізує *сугестопедичні концепції та методи* навчання, які почали активно розроблятися у 70-роках ХХ століття та базуються на основі механізму навіювання (у змінених психічних станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система в певному *фазовому* стані виявляється відкритою для дії певним, у тому числі й надмалим сугестивним впливом), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання усіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії<sup>1560</sup>.

До сугестивних методів відносяться *сугестокібернетичний інтегральний метод*, який ґрунтується на феномені гіпермнезії<sup>1561</sup>. Метод передбачає тривалий процес "занурення" учнів та студентів в іншомовне (віртуальне чи реальне) середовище. Метод "*занурення*"<sup>1562</sup> реалізується тут у штучному мовному середовищі, де використовується обмежений і чітко визначений лексико-граматичний матеріал, який засвоюється через дидактичні ігри та театральну активність. Метод *гіпнопедії*, розроблений в Інституті мовознавства ім. О.О. Потебні АН України та в КДУ ім. Т. Шевченка<sup>1563</sup> застосовується для введення уві сні інформації шляхом використання чотириелементного комплексу (триразова імітація навчальної програми та одинадцятиразова трансляція програми перед пробудженням). *Релаксопедія* також відноситься до сугестивних методик та передбачає поєднання навчальної діяльності з процесом психічної (релаксаційної) саморегуляції тих, хто

освіті / В.М. Брандес, А.П. Вірковський, О.В. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 240-244.; Бэндлер Р. Трансформейшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза / Р. Бэндлер, Дж. Гриндер. – СПб, 1995. – 317 с.

<sup>1554</sup> Маршицька В. В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.07 / Маршицька Вікторія В'ячеславівна. – К., 2003. – 193 с.

<sup>1555</sup> Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.

<sup>1556</sup> Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 61-69.

<sup>1557</sup> Петров М. К. Самосознание и научное творчество / М. К. Петров. – Ростов-на-Дону : Изд. РГУ, 1992. – 220 с. – С. 158.

<sup>1558</sup> Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10-14.

<sup>1559</sup> Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

<sup>1560</sup> Пальчевський С. С. Сугестопедagogіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

<sup>1561</sup> Петрусинский В. В. Сугестокібернетический интегральный метод ускоренного обучения / В.В. Петрусинский // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 11-12.

<sup>1562</sup> Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике "погружение" / А. С. Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 142-148.

<sup>1563</sup> Мельник С. И. Некоторые проблемы гипнопедии в связи с интенсификацией процесса обучения иностранным языкам / С. И. Мельник // Лингвистика и методика в высшей школе. – М., 1967. – С. 194-202.

навчається<sup>1564</sup>. *Ритмопедія* – ще одна сугестивна методика, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливові на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку<sup>1565</sup>. Зрозуміло, що в такий спосіб реалізується синергетичний принцип відкритості людини зовнішнім впливам.

Відтак, *провідні освітні парадигми*, які реалізуються на цьому етапі розвитку історико-педагогічного процесу, є такі.

1. Концепція функціональної асиметрії головного мозку: поєднання емоційно-образної та абстрактно-логічної (цілісної та лінійної) стратегій пізнання та освоєння світу, коли відбувається синергічне сполучення вербально-абстрактних і емоційно-образних механізмів навчальної діяльності (Б.Г.Ананьєв, Н.М.Брагіна, В.Л.Деглін, Т.А.Доброхотова, О.В.Вознюк та ін.).

2. Метод опорних сигналів В.Ф.Шаталова: синергічне поєднання емоційно-образної та абстрактно-логічної (цілісної та лінійної) стратегій пізнання та освоєння світу (В.Ф.Шаталов та ін.).

3. Метод навчання музиці М.П. Кравця: спрямованість на розвиток синестезичних якостей в учнів, сполучення дій різних аналізаторів чуттів (М.П.Кравець та ін.).

4. Педагогічна імпровізація: метод педагогічної імпровізації сповнений синергетичних рис, оскільки виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її імовірнісний характер (В.А. Кан-Калік, Б.М. Рунін та ін.).

5. Нейро-лінгвістичне програмування: синергічне поєднання у процесі навчання всіх репрезентативних систем вихованців (В.М. Брандес, О.Б. Тарнопольський, О.В.Вознюк та ін.).

6. Асоціативно-рефлекторна концепція навчання та теорія формування понять: дозволяє вийти на принцип бісоціативного механізму творчої діяльності, що передбачає спонтанно-надситуативний, творчий, самодетермінантний характер навчально-виховної діяльності (С.Л.Рубінштейн, Н.А.Менчинська, Д.М.Богоявленська, Ю.А.Самарін та ін.).

7. Сугестопедичні концепції та методи: використання неврівноважених біфуркаційних станів, принципу надмалого впливу (С.С. Пальчевський, Н.В.Кольченко, С.Л.Молдавська, Г.Н.Шевченко, А.Є. Хільченко та ін.).

8. Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті Навчальний процес вибудовується на основах природовідповідного розвитку дитини, процес навчання набуває спонтанного, біфуркаційного характеру (М.О.Зайцев та ін.).

9. Педагогічна система П.В. Тюленева: виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту, починаючи із раннього дитинства. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які активізують швидкий розвиток певних психічних структур дитини (П.В. Тюленев та ін.).

10. Природовідповідне виховання грамотності синергічне сполучення вербально-абстрактних і емоційно-образних механізмів навчальної діяльності вихованців (О.М.Кушнір та ін.).

#### **ШОСТА ТЕНДЕНЦІЯ. Розвиток системно-інтеграційного аспекту педагогіки й педагогічної думки.**

Ця тенденція базується на системних, синергетичних засадах мислення та певним чином зумовлюється процесом становлення системних аспектів сучасної науки та синергетичної парадигми освіти, яку можна розуміти як один із чинників переходу до нової, цілісної людиномірної освітньої парадигми, коли знання древніх філософів про людину як міри всіх речей починає рефлексуватися на більш високому рівні розвитку людського суспільства, а людина синергічним чином прагне інтегруватися у навколишній світ, що приводить до суттєвої зміни її ціннісних орієнтацій. При цьому важливо, що засвоєння положень синергетичної науки не тільки на рівні знань, але й ціннісних орієнтацій може мати вплив на світоглядні уявлення вихованців, оскільки синергетика відображає цілісний, системний аспект світу. Наприклад, Л.Я. Зоріна навіть виокремлює низку пріоритетних проблем (індетермінізм, нелінійність мислення, тобто багатоваріантність сценаріїв розвитку системи, уявлення про еволюцію як чергування порядку і хаосу), розгляд яких, на її думку, істотно впливає на формування нової наукової картини світу та має обов'язково відобразитися у змісті освіти<sup>1566</sup>.

Поширення системного мислення в царині наукового знання не могло не позначитися на розвитку педагогічної думки несинергетичного спрямування другої половини ХХ століття, яка прагнула експлуатувати принципи системного підходу. Це позначилося на розвитку методу *укрупнення дидактичних одиниць* П.М.Ерднієва під час навчання математичних дисциплін, який впливає із наукового обґрунтування ефективності укрупненого введення нових знань (яке тут, на наш погляд, відповідає синергетичному принципу системної цілісності), що дозволяє застосовувати узагальнення в поточній навчальній роботі на кожному уроці, встановлювати більше логічних зв'язків у матеріалі, виділяти головне й істотне у великій дозі матеріалу, розуміти значення матеріалу в загальній системі ЗУНів, виявити більше міжпредметних зв'язків, більш емоційно подавати матеріал, зробити більш ефективним закріплення матеріалу. Як пише П.М.Ерднієв, цільові орієнтації методу полягають в досягненні цілісності математичних знань, що постає головною умовою розвитку і саморозвитку інтелекту учнів. Суттєво, що створення інформаційно більш розробленої послідовності розділів і тем шкільних предметів забезпечує їхню єдність і цілісність.

Синергетичний підхід в освіті й педагогічній думці знаходить своє найбільш виразне втілення в інтегративних тенденціях, таких, наприклад, як розвиток *принципу педагогічної інтеграції* як форми вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації процесу навчання та виховання, що передбачає інтеграцію освітнього середовища навчального закладу, своєрідне "занурення в середовище"<sup>1567</sup>. Загалом, сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції, в сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "*інтегративний підхід*"<sup>1568</sup>, який виявляє такі положення: в

<sup>1564</sup> Шварц І.Е. Экспериментальная разработка основ релаксации / И. Е. Шварц // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 63-71.

<sup>1565</sup> Бурденюк Г. М. Из опыта применения ритмопедии для интенсификации процесса обучения иностранным языкам / Г. М. Бурденюк, И. Я. Миркман, Л. Я. Рабичев // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 162-168.

<sup>1566</sup> Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.

<sup>1567</sup> Приходько В. Центр инноваций в инженерном вузе / В. Приходько, В. Жураковский, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 143-146.

<sup>1568</sup> Безрукова В.С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 15-20.; Усатенко Т.П. Інноваційні

результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються, синтезуються в цілісну систему на основі встановлення зв'язків взаємодії, взаємного переходу, доповнення, керування, що передбачає зближення теорій навчання та виховання у площині як організації освіти, так і її змісту). Інтеграція як керований процес має такі етапи: визначення цілей інтегрування, підбір об'єктів інтегрування, визначення системоформуючого чинника, створення нової структури об'єкта, переробка змісту, перевірка на ефективність, корегування результату; до способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів<sup>1569</sup>.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції виконують функцію як методу педагогічного пізнання, так і інструмента перетворення практики. При цьому, як методологічне знання педагогічна інтеграція здатна забезпечувати наступність нового і старого, теоретичного знання і практичного досвіду, що виключає дублювання та веде до оптимізації педагогічного процесу, до створення нових об'єктів (концепцій, теорій, педагогічних систем, нових моделей, технологій, дидактичних засобів, навчальних курсів, видів діяльності), до зміни навчально-виховного середовища. Як мету інтеграції В.С. Безрукова виділяє не тільки виключення непотрібного, усунення негативних чинників, але і створення сприятливих умов для розвитку особистості людини, що навчається, підвищення її професійної компетентності

Важливим при цьому визначається концептуалізація системоформуючого чинника як певного інтегратора, тобто *атрактора* освітньої системи, який може кристалізуватися на основі ідей, явищ, понять, здатних поєднати в цілісну єдність компоненти системи, зберегти адекватну ступінь свободи її компонентів, забезпечити саморегуляцію системи, її саморозвиток.

Іншим системно-інтеграційним аспектом педагогічної думки можна вважати *системно-інформаційний підхід до організації навчального середовища*<sup>1570</sup>. Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його синергізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають в ці системи ззовні. Тут наголос має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі. Тут можна навести й *методику раннього й інтенсивного навчання грамоті* М.О. Зайцева, а також *педагогічну систему П.В. Тюленева*, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (на стінах розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Синергетичність зазначеної системи не викликає сумнівів, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, своєю чергою, зумовлює швидкий розвиток складності системи, яка розвивається.

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення в площині концепції розвитку "*таланту як синтезу талантів*". У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, яку він описав у книзі "*Збагнути неосяжне*" (1986 р.)<sup>1571</sup>. М.П. Щетинінін було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинінін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. Суттєво, що М.П. Щетинінін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого "великого знання", яке кристалізується в момент колективної творчості учнів. При цьому М.П. Щетинінін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод "занурення", який

технології: концептне структурування навчальної інформації / Т.П. Усатенко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Частина 2 / За ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 130–133.; Чапаєв Н. К. Интеграционные процессы в дидактике профтехобразования / Н. К. Чапаев // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. Вып. 2. – Свердловск : СИПИ, 1991. – С. 23-33.; Чошанов М. А. Целостная технология формирования у учащихся интегративных способов деятельности / М. А. Чошанов // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 78-87.; Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.

<sup>1569</sup> Безрукова В.С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : Сборник научных трудов. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 15-20.

<sup>1570</sup> Бех І. Д. Людське "Я" як самодетермінована сутність / І. Д. Бех, О.В. Вознюк // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції. / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96.; Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) / І. Д. Бех, О.В. Вознюк, М.В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.

<sup>1571</sup> Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – С. 6-12.

передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань ("концептів"), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

Відтак, **провідні освітні парадигми**, які реалізуються на цьому етапі розвитку історико-педагогічного процесу, є такі.

1. Системна парадигма освіти: виявляє системно-синергетичні аспекти педагогічної синергетики (І.В. Єршова-Бабенко, А.В. Євтодюк, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай, О.В.Вознюк).

2. Метод укрупнення дидактичних одиниць: посилення міждисциплінарних зв'язків, спрямованість на цілісний характер засвоєння навчальної інформації (П.М. Ерднієв та ін.).

3. Педагогічна інтеграція: синергійна інтеграція освітнього середовища навчального закладу, своєрідне "занурення" в навчальне середовище, що вимагає використання системно-синергетичної парадигми (В.С. Безрукава, П.М. Ерднієв та ін.).

4. Фундаменталізація, інтеграція, холізм в освіті: виявляється процес створення інтегрованих курсів, що поєднують результати і ресурси гуманітарних і природничих наук (І. М. Козловська, Г. Я. Дутка, Б. Т. Камінський, В.М. Максимова, Г.Ф. Федорец та ін.).

5. Системно-інформаційний підхід до організації навчального середовища: проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають в ці системи ззовні (М.О.Зайцев, П.В. Тюленев, М. П. Щетинін, О.В.Вознюк та ін.).

6. Концепція розвитку "таланту як синтезу талантів": створення різнобічного навчально-розвивального середовища, принцип колективного здобування знання, орієнтація на цілісний характер навчального процесу, міжпредметні зв'язки. (М. П. Щетинін та ін.).

7. Система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованому керуванні: опорні схеми дозволяють синергійним чином поєднати рефлексивний та наочний моменти навчальної діяльності (С.М.Лисенкова та ін.).

8. Рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів: базовий рівень складності матеріалу постає певним організаційним принципом, на основі якого безконфліктним чином формується й базовий рівень складності вихованців як систем, що навчаються та розвиваються; ці розвивальні системи не зазнають руйнування, оскільки не входять в критичні психологічні стани, які зазвичай ініціюються завдяки невідповідності складності двох систем – учня та системи навчальних знань (В.В. Фарсов та ін.).

9. Система фізичного виховання дітей М.М. Єфименка: природовідповідність, тотальний ігровий метод (М.М. Єфименко та ін.).

10. Педагогічна система О.А. Захаренко: "середовищний підхід", принципи педагогіки співробітництва реалізують синергетичні принципи відкритості й атракторності педагогічної системи (О.А. Захаренко та ін.).

11. Педагогічна система М.П. Гузика: забезпечення кожному учню реалізації власної освітньої траєкторії, максимальне використання виховного та розвивального потенціалу оточуючого середовища. (М.П. Гузик та ін.).

Загалом, як засвідчує аналіз освітніх процесів другої половини ХХ століття, наріжними **тенденціями** розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних життєвих ситуацій, мотивації до самонавчання, самовиховання, на розвиток інтеркультурної сенситивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

Таблиця С. 1

Відповідність компонентів особистості тенденціям розвитку вітчизняної освіти й педагогічної думки

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ            | ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ<br>У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ |
|--------------------------------------|---|
| <b>Самосвідомість,<br/>рефлексія</b> | Розширення філософсько-рефлексивного аспекту педагогіки й педагогічної думки                              |
| <b>Цінність, ціль</b>                | Розвиток ціннісно-психологічного аспекту педагогічної думки   |
| <b>Воля, активність</b>              | Тенденція пов'язана із кризовим станом сучасної освіти, яка увійшла у критичний стан свого розвитку       |
| <b>Свобода,<br/>самодетермінація</b> | Входження світового ладу в інформаційний стан, глобалізація сучасної освіти                               |
| <b>Творчість,<br/>божественність</b> | Розвиток системно-інтеграційного аспекту педагогіки й педагогічної думки                                  |
| <b>Саможертвність,<br/>любов</b>     | Поглиблення людиномірної, людиноцентристської, ціннісно-світоглядної орієнтації педагогічної думки        |



Наукове видання

**НОВА ПАРАДИГМА  
МОДЕЛЮВАННЯ ТА РОЗВИТКУ  
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

*Монографія*

**О. В. Вознюк**

Редактор та коректор: В. В. Вознюк (alexvoz@ukr.net)

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк (alexvoz@ukr.net)

Дизайн обкладинки: С.М. Горобець (b6b12@mail.ru)

Підписано до друку 15.12.14. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 68.75. Обл. вид. арк. 62.0. Наклад 300. Зам. 261

---

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідectво про державну реєстрацію:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua